الذكاءات المتعددة
والتذوق الأدبي



الأستاذ المساعد الدكتور
حمزة هاشم السلطاني



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾



الذكاءات المتعددة والتذوق الأدبي

الأستاذ المساعد الدكتور
حمزة هاشم السلطاني

الطبعة الأولى
2015م - 1436هـ



الدار المنهجية
للنشر والتوزيع



الدار المنهجية
للنشر والتوزيع

رقم التصنيف: 153.9

الذكاءات المتعددة والتذوق الأدبي

ا.م.د. حمزة هاشم السلطاني

الواصفات: /الذكاء/

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2014/7/[illegible])

ردمك ISBN 978-9957-593-28-5

عمان – شارع الملك حسين – مجمع الفحيص التجاري
هاتف 4611169 6 962+ ص.ب 922762 عمان – 11192 الأردن
DAR ALMANHAJAH Publishing - Distributing
Tel: – 962 6 4611169 P.O.Box: 922762 Amman 11192- Jordan
E-mail: info@almanhajiah.com

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

﴿ وَالْعَصْرِ ﴿١﴾ إِنَّ الْإِنسَانَ لَفِي خُسْرٍ ﴿٢﴾ إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا
وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَتَوَاصَوْا بِالْحَقِّ وَتَوَاصَوْا بِالصَّبْرِ ﴾

صدق الله العظيم

سورة العصر الآية 1-3

الإهداء

إلى

المربين.. آباء..... أمهات...... مدرسين

المديرين.... المشرفين..... المرشدين

كل من يتعامل بحكمة مع الطلاب

الفهرس

المبحث الأول

الذكاءات المتعددة

المبحث الثاني

التذوق الأدبي

المبحث الثالث

دراسة تطبيقية

الذكاءات المتعددة والتذوق الأدبي

1

المبحث الأول

الذكاءات المتعددة

المبحث الأول

الذكاءات المتعددة

نشأة نظرية الذكاءات المتعددة

جذور نظرية الذكاءات المتعددة إلى عام 1979 عندما طلبت مؤسسة بيرنارد فان لير من جامعة هارفرد الأمريكية القيام باستقصاء علمي يهدف إلى تقويم المعارف العلمية والقدرات الذهنية لدى الأفراد، وإظهار مدى تطبيقها في مواقف الحياة المختلفة، وبهدف تحقيق هذا الهدف تم تشكيل فريق بحثي مكون من مجموعة من الباحثين في الجامعة من تخصصات مختلفة قاموا بأبحاث مضنية استمرت سنوات عديدة، إذ تم البحث في المجالات المعرفية والذهنية واستقصاء مدى تفعيل هذه الإمكانات في الواقع التطبيقي، فعمد الباحثون إلى البحث في التاريخ والعلوم العلمية والطبيعية والإنسانية، ومن هنا ولدت فكرة برنامج البحث الذي أدى إلى ظهور نظرية الذكاءات المتعددة.

من الباحثين الذين أسهموا في عملية البحث والاستقصاء العالم كاردنر الذي كان مهتما بدراسة مواهب الأطفال وأسباب غيابها لدى الراشدين الذين حدثت لهم بعض الحوادث التي تسبب في إحداث تلف في الدماغ، وأظهرت نتائج أبحاثه أن الانسان يمتلك قدرات متعددة من الذكاء من دون الاقتصار على جانب محدود (كاردنر، 2003، www.gnfkids.com)

يقول كاردنر طالما ازعم أن كل البشر لا يمتلكون ذكاء منفردا أو وحيدا فقط عينيا ما يطلق عليه الذكاء العام، بل هي طاقات بشرية تمتلك مجموعة مستقلة نسبيا من الذكاءات، إذ يرى أن أنظمة البشر والعقول الإنسانية وحدات سديدة التمايز، وعليه فكان من المؤكد أن التفكير في عقل واحد،

وذكاء واحد وقدرة واحدة لحل المشكلة أمر مضلل. واقترح كاردنر أن العقل يتكون من مناطق كثيرة (الأعضاء: الذكاءات) يعمل كل منها على وفق قوانينه الخاصة في استقلال نسبي عن بقية الذكاءات. (كاردنر، 2003، www.gulfkids.com)

وبناء عليه يرى كاردنر أن هناك حاجة لفهم الذكاء على أسس التباينات في أنماط المعرفة الحادثة في بيئة الحياة اليومية، وأن تركز على وجه الخصوص على المحتويات المعرفية للذكاء، فكاردنر ينتقد المفهوم التقليدي للذكاء الذي يعتمد على تقويم ذكاء الأفراد بوساطة المعامل العقلي (I Q) الذي يقيس الذكاء في صورة قدرة عقلية عامة (عامل عام)، وأن المعامل العقلي مهما نجح في التنبؤ باستعدادات الطالب في استيعاب المواد الدراسية فهو غير قادر على تقديم تصور متكامل عن استعداداته العقلية المختلفة وتحديد الذكاء الحقيقي (Gardner,1983, P. 193)

ويرى كاردنر أيضا أن الذكاء قدرة أو إمكانية بيولوجية نفسية كامنة لمعالجة معلومات التي يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية لحل المشكلات أو إيجاد منتجات لها قيمة في ثقافة ما (Gardener,1997, P.35) هذا يعني أن الذكاء عبارة عن إمكانات أو قدرات عصبية يمكن تنشيطها بقيم ثقافية معينة وعلى الفرص المتاحة في تلك الثقافة والقرارات الشخصية التي يتخذها أفراد الأسر ومعلمو المدارس، ويختلف الناس في مقدار الذكاء الذي يولدون به، وطبيعته والكيفية التي ينمون بها ذكاءهم ذلك أن معظم الناس يسلكون على وفق المزج بين أصناف الذكاء لحل المشكلات المختلفة التي تواجههم في الحياة (كاردنر، 2003، www.gulfkids.com).

ويشير كاردنر إلى أن هناك براهين مقنعة تثبت أن لدى الإنسان كفاءات ذهنية مستقلة نسبيا نسميها الذكاءات الإنسانية أما الطبيعة الدقيقة لكل كفاءة ذهنية منها وحجمها، وما يتعلق بعدد الذكاءات الموجودة بالضبط فليس

بعض من مجتمع ثقافة، ويرى من الصعب أن نتجاهل وجود عدة ذكاءات مستقلة عن بعضها البعض نسبياً وأن الفرد ومحيطه الثقافي يقوم بتشكيلها أو تكييفها (Gardener, 1997, P. 6).

وبناء على ما تقدم يمكن القول إن الذكاء لدى كاردنر عبارة عن:

1. القدرة على إيجاد منتوج لائق.
2. توفير خدمة قيمة للثقافة التي يعيش فيها الفرد.
3. يعد الذكاء مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من حل المشكلات التي تصادفه في الحياة.

الأساس النظري لنظرية الذكاءات المتعددة

يرى كاردنر أن الناس تعودوا سماع تعبيرات مثل انه ليس ذكياً ولكن لديه استعداد مدهش للموسيقى ومن هنا كان على وعي تام باستعماله كلمة ذكاء بصفة كل فئة. ولكي يقدم أساساً نظرياً سليماً لدعواه وضع كاردنر قدرات أساسية تشكل ذكاء وقدرته على الصمود أمامها ليعد ذكاء بحق وليس مجرد موهبة أو مهارة أو استعداد عقلي. والمعايير التي استعملها تضم العوامل الإيجابية الآتية (جابر، 2003، ص12 - 20)

1. إمكانية عزل الذكاء نتيجة تلف الدماغ

اعتمد كاردنر في هذا المعيار على أبحاث الدماغ التي توصلت إلى تحديد المناطق الدماغية والعصبية المسؤولة عن كل نشاط حيوي يقوم به الفرد والتي أثبتت أن هذه المناطق تتمتع باستقلالية نسبية في وظائفها تتيح نوعاً من التخصص بحيث إذا تعرضت قدرة معينة للتلف فإن القدرات أو الذكاءات الأخرى تبقى سليمة. ويظهر جلياً عند الأفراد الذين تعرضوا إلى إصابة في منطقة بروكا (الفص الجبهي الأيسر)، إذ يتأثر لديهم الذكاء أو القدرة اللغوية، فتظهر لديهم صعوبة في التحدث، والقراءة، والكتابة. ولكن تبقى القدرات الأخرى بدون

بصفة خاصة كالقدرة الرياضية، والقدرة الموسيقية، والقدرة الحركية، والقدرة الإيمانية، وكذلك الأشخاص الذين يتعرضون لتلف في الفص الجبهي الأيمن تتأثر قدراتهم الموسيقية وهكذا تبعاً للمنطقة المصابة.

2. وجود الأطفال غير العاديين مثل الطفل المعجزة

يرى كاردنر أننا نستطيع أن نرى عند بعض الأطفال ذكاءات منفردة تعمل عند مستويات عالية، والأطفال ذوو المعجزات هم الأطفال الذين يظهرون قدرات فائقة في ذكاء واحد بينما تعمل الذكاءات الأخرى عند مستوى منخفض، ويبدو أن هذه الظاهرة موجودة بالنسبة لكل ذكاء من الذكاءات.

3. تاريخ نمائي متميز ومجموعة من الأداءات الواضحة

يستند هذا الأساس إلى أن الذكاءات لدى الفرد يمكن صقلها عن طريق مدى مشاركته في نوع الذكاء الذي يمارسه وعليه فإن النمو الفردي في كل نوع من الذكاء الذي تم صقله يتوقع أن يتبع نمطاً نمائياً ذا مسار واضح منذ الصغر مروراً ببلوغه الذروة حتى تدهوره التدريجي مع تقدم الفرد في دورة حياته، مثال ذلك الذكاء الموسيقي فقد كان (موزارت) في الرابعة من عمره حين بدأ بتأليف الموسيقى.

4. تاريخ تطوري وتطورية جديرة بالتصديق

لكل ذكاء من الذكاءات المتعددة له جذور منغرسة على نحو عميق في تطور الإنسان، بل وحتى قبل ذلك في تطور الأنواع الأخرى، ولهذا يمكن دراسة الذكاء المكاني في الرسوم الموجودة في داخل الكهوف، وكذلك في الطريقة التي توجه بها الحشرات أو طيور معينة ذاتها من الفراغ وعند التنقل بين الأزهار، ويمكن إرجاع الذكاء الموسيقي إلى الشواهد الأثرية التي توجد في الأدوات الموسيقية القديمة.

5 دعم من المهمات السيكولوجية التجريبية

يرى كاردنر انه بالنظر إلى دراسات سيكولوجية معينة نستطيع أن نشهد ذكاءات تعمل بمعزل الواحدة عن الأخرى. ففي دراسات أتقن المفحوصون مهارة محددة مثل القراءة ولكنهم يخفقون في نقل هذه القدرة إلى مجال آخر مثل الرياضيات، ونرى إخفاق القدرة اللغوية في الانتقال إلى الذكاء الرياضي، وبالمثل في دراسات عن القدرات المعرفية مثل الذاكرة والانتباه، والإدراك نستطيع أن نرى شاهدا ودليلا على أن الأفراد يمتلكون قدرات انتقائية فبعضهم يكون لديهم ذاكرة فائقة للكلمات وليس للوجوه بينما يتواهر لآخرين إدراك حاد للأصوات الموسيقية وليس للأصوات اللفظية وكل قدرة من هذه القدرات المعرفية هي من خاصة ذكاء.

6 عملية محورية يمكن تمييزها وتحديدها أو مجموعة من العمليات و الإجراءات

يقول كاردنر كما يتطلب برنامج الكومبيوتر مجموعة من العمليات والإجراءات لكي يؤدي وظيفته، فكل ذكاء له مجموعة من العمليات أو الإجراءات المحورية التي تدفع الأنشطة المختلفة الطبيعية لذلك الذكاء، وفي تصميم المكونات الشبيهة للذكاء الموسيقي الحساسية لطبيعة الصوت أو القدرة على التمييز بين البنيات الإيقاعية المختلفة ويعتقد كاردنر أن هذه الإجراءات المحورية قد تحدد بمثل هذه الدقة كما لو كانت على الكومبيوتر

7 القابلية للترميز في نظام رمزي

يؤكد كاردنر على أن احد أفضل المؤشرات على السلوك الذكي هو قدرة الإنسان على استعمال الرموز وأن يجلب إلى الحاضر شيئا موجود بالفعل، فالقدرة على الترميز هي أهم العوامل التي تميز الانسان عن معظم الأنواع الأخرى

مبادئ نظرية الذكاءات المتعددة

1. الذكاء ليس نوعا واحدا بل أنواع عديدة ومختلفة
2. كل شخص متميز وفريد يتمتع بخليط من أنواع الذكاء الشكل في مجموعها البروفيل أو الصفحة الذهنية الخاصة به
3. تختلف أنواع الذكاءات في النمو والتطور والظهور سواء على المستوى الداخلي للفرد أم على مستوى المقارنة بين الأشخاص.
4. الذكاء عملية حيوية وديناميكية متغيرة.
5. يمكن تحديد أنواع الذكاء وتمييزها ووصفها (عفيزات، 2009، ص37)

وتأسيسا على ما تقدم تغير مفهوم الذكاء بين نظرتين احداهما قديمة والاخرى حديثة يمكن بيانه بالمقارنة الآتية:

النظرة القديمة	النظرة الحديثة
الذكاء ثابت	الذكاء يمكن تنميته
يمكن قياس الذكاء بعدد	الذكاء ليس كمّاً، ويظهر في أثناء الأداء وعملية حل المشكلات
يقاس الذكاء بشكل مستقل	يقاس الذكاء في مواقف الحياة الحقيقية
يستعمل الذكاء لتصنيف الطلاب والتنبؤ بنجاحهم	يستعمل الذكاء لفهم القدرات الإنسانية والأساليب والطرائق العديدة والمتنوعة التي يمكن أن يتميز بها الطلاب وأعمالهم

(الهاشمي وطه، 2008، ص79)

أنواع الذكاءات المتعددة

أشار كاردنر إلى أن الذكاء ليس واحدا عاما وإنما يتضمن ذكاءات متعددة يمكن أن يمتلكها الإنسان، أو يمتلك بعضا منها، هي:

1. **الذكاء اللغوي**: وهو قدرة الفرد على أن يكون حساسا للغة المنطوقة، أو المكتوبة، والقدرة على تعلمها واستعمالها لتحقيق أهداف معينة وتوظيفها شفويا أو كتابيا.

إن صاحب هذا الذكاء يبدي السهولة في إنتاج اللغة والإحساس بالفرق بين الكلمات وترتيبها وإيقاعها، وإن المتعلمين الذين يتفوقون في هذا النوع من الذكاء يحبون القراءة، والكتابة، ورواية القصص، وإن لديهم قدرة كبيرة على تذكر الأسماء، والأماكن، والتواريخ (حسين، 2008، ص266، (عفانة والخزندار، 2009، ص284)

2. **الذكاء المنطقي – الرياضي**: ويعني القدرة على تحليل المشكلات استنادا إلى المنطق، والقدرة على تولید عمليات رياضية، وبحث المشكلات، والقضايا بشكل منهجي، والقدرة على التعامل مع الأعداد، والمسائل الرياضية ذات المستوى العالي ووضع الفرضيات وبناء العلاقات المجردة التي تتم عبر الاستدلال بالرموز، وهذا النوع من الذكاء يوجد في منطقة بروكا في النصف الأيسر من المخ.

إن المتعلمين الذين يتفوقون في الذكاء الرياضي يتمتعون بموهبة حل المشكلات، وهم ذوو قدرة عالية على التفكير وطرح الأسئلة بشكل منطقي ويمكنهم أن يتفوقوا في المنطق المرتبط بالعلوم (مجيد، 2009، ص14)

3. **الذكاء المكاني**: ويعني القدرة على التصور البصري، والتنسيق للصور المكانية، وإدراك الصور ثلاثية الأبعاد زيادة على الإبداع الفني المستند إلى التخيل، ويتطلب هذا النوع من الذكاء توافر درجة من الحساسية للون، والخط، والشكل، والطبيعة، والمجال، والعلاقات

بين هذه العناصر، ويوجد في المنطقة الأمامية في النصف الأيمن من المخ.

إن الأفراد الذين يتفوقون في هذا النوع من الذكاء يحتاجون لصورة ذهنية أو صورة ملموسة لفهم المعلومات الجديدة، ويحتاجون إلى معالجة الخرائط لجغرافية، واللوحات، والجداول، وتعجبهم ألعاب المتاهات، وهم متفوقون في الرسم، والتفكير به وابتكاره (عفانة ونائلة، 2009، ص284).

4. **الذكاء الذاتي:** وهو القدرة على فهم الفرد لذاته من خلال استبطان أفكاره وانفعالاته، وقدرته على تصوير ذاته من حيث نواحي القوة والضعف، والوعي بأمزجته الداخلية، ومقاصده ودوافعه، وفهمه، وتقديره لذاته.

إن المتعلمين المتفوقين في هذا النوع من الذكاء يتمتعون بإحساس قوي بالأنا، ولهم ثقة كبيرة بالنفس ويحبون العمل منفردين ولهم إحساسات قوية بقدراتهم الذاتية، ومهاراتهم الشخصية (جابر، 2003، ص11).

5. **الذكاء الجسمي – الحركي:** هو القدرة على استعمال المهارات الحسية الحركية، والتنسيق بين الجسم والعقل من طريق العمل على إيجاد تناسق متقن للحركات المختلفة التي يؤديها الجسم بكامل أطرافه أو بجزء منها، ويوجد مركزه في القشرة الحركية، أو النصفين الكرويين من المخ.

إن الأفراد الذين يتمتعون بالذكاء الجسمي يتفوقون في الأنشطة البدنية، وفي التنسيق بين المرئي والحركي، وعندهم الميل للحركة ولمس الأشياء. (Gardener, 1997, P. 82)

6. **الذكاء الموسيقي:** هو القدرة على تمييز النبرات والألحان، والإيقاعات المختلفة، والتأثر بالآثار العاطفية للعناصر الموسيقية، ويحدد هذا الذكاء عند المتعلمين الذين يستطيعون تذكر الألحان والتعرف على الإيقاعات الصوتية، والأفراد الذين يتمتعون بذكاء

الموسيقى يحبون الاستماع إلى الموسيقى، ولديهم إحساس كبير بالأصوات المحيطة بهم. (حسين، 2003، ص33).

7. الذكاء الاجتماعي: ويعني القدرة على إدراك أمزجة الآخرين ونواياهم، وأهدافهم ومشاعرهم، والتمييز بينها إضافة إلى الحساسية لتعبيرات الوجه، والصوت، والإيماءات، ومن ثم القدرة على الاستجابة لهذه الإيماءات بطريقة إجرائية من طريق التفاعل، والاندماج معهم.

إن الأفراد الذين لديهم هذا النوع من الذكاء يحبون العمل الجماعي، ولهم القدرة على لعب دور القيادة، والتنظيم، والوساطة، والمفاوضات. (عفانه والخزندار، 2009، ص286).

8. الذكاء الطبيعي: وهو القدرة على تحديد الأشياء الموجودة في الطبيعة وتصنيفها إلى نبات، وأزهار، وأشجار، وحيوانات.

إن أفراد هذا الذكاء يحبون معرفة الشيء الكثير عن الحيوانات، ويحبون الوجود في الطبيعة ومشاهدة الكائنات الحية. (جابر، 2003، ص12).

الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة

تتجلى الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة في أنها:

1. تساعد على توجيه كل فرد للوظيفة التي تناسب قدراته.
2. تشعر المدرسين بالحاجة إلى توسيع حصيلتهم من الأساليب والأدوات والاستراتيجيات.
3. تطور الإمكانات الشخصية للمتعلم.
4. تحسن مفهوم الذات لدى الطلاب، وتزيد حماسهم لأداء المهمات التعليمية.
5. تحمل الطالب المسؤولية في عملية التعلم.
6. تنوع طرائق التقويم.
7. تقدم المعارف المناسبة لتنشيط كل ذكاء.

8. تطور خدمات المدرسة لرعاية الذكاءات.
9. تتعرف على قدرات الطلبة المختلفة.
10. تحول المدرسة إلى مختبر ومعمل.
11. توجه العناية نحو اكتشاف الذكاءات في وقت مبكر لرعايتها وتنميتها.
12. تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.
13. تمكن كل فرد أن يطور ذكاءه بأبعاده المختلفة إلى أعلى مستوى ممكن إذا تم توافر التشجيع والتعليم المناسبين. (عبيدات، 2009، ص52) (قطامي، 2010، ص337).

استراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة

تفتح نظرية الذكاءات المتعددة الباب على مصراعيه إلى استراتيجيات تدريسية متنوعة يمكن تطبيقها بسهولة داخل الصف الدراسي، بل يستطيع المدرس أن يبتكر طرائق كثيرة تناسب الطالب بحسب الذكاء الذي يتمتع به، وبحسب المادة الدراسية. وتقترح النظرية أنه لا توجد مجموعة واحدة من استراتيجيات التدريس تعمل أفضل عمل لجميع الطلاب في الوقت نفسه، وبسبب وجود فروق فردية بين الطلاب، لذا فإن أي استراتيجية يحتمل أن تكون استراتيجية فاعلة مع مجموعة من الطلاب وأقل فاعلية مع مجموعة أخرى. (جابر، 2003، ص87).

إن وجود الفروق بين الطلاب يحتم على المدرسين استعمال عدد من الاستراتيجيات لتتلاءم مع الذكاءات المتعددة التي يتمتع طلابهم بها، وأن ينوعوا من أساليبهم وأن ينتقلوا من أسلوب إلى آخر لإعطاء الوقت الكافي للطلاب بأن يطوروا ذكاءاتهم وأن يرصدوا من فاعليتها في إطار عملية التعليم والتعلم (Armstrong, 2000, P 112)، وفيما يأتي استراتيجيات تدريسية تناسب كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة.

1. استراتيجيات تدريس الذكاء اللغوي

يعد الذكاء اللغوي من أسهل الذكاءات المتعددة، لأن قدر كبير قد نصرف لتنميته في المدارس، وفيما يأتي خمس استراتيجيات تدريسية مثمرة تعتمد أنشطة لغوية مفتوحة النهاية ومتاحة تؤدي إلى تنمية الذكاء اللغوي عند الطلاب.

أ. الحكاية القصصية

يعد سرد القصص أداة حيوية، ولهذا كانت موجودة في الثقافات في العالم كله منذ آلاف السنين، وحين تستعمل حكاية القصص تنسج فيها المفاهيم والأفكار والأهداف التعليمية الأساسية التي تعرض مباشرة الطلاب، ويعد سرد القصص وسيلة فاعلة لنقل معرفة العلوم الإنسانية وقابلة للتطبيق في اللغة العربية (جابر، 2003، ص88)

ب. العصف الذهني

يقول فيجو تسكي أن التفكير كالسحابة ترسل زخات من الكلمات، و في أثناء العصف الذهني تنتج الطلاب وابلا من الأفكار اللفظية التي يمكن جمعها وكتابتها على السبورة أو على شفافية على جهاز العرض ويمكن أن يدور حول أي شيء مثل كلمات لقصيدة تؤلف في الصف الدراسي، أو أفكار لوضع مشروع جماعي وتطويره، أو أفكار عن مبحث تدريس في الصف أو مقترحات لزيارة ميدانية، وهذه الإستراتيجية تتيح للطلاب الذين لديهم أفكار أن يحصلوا على اعتراف بأفكارهم الأصيلة وتقديرها (نوفل، 2007، ص200)

ج. استعمال آلة التسجيل

تعد آلة التسجيل من أدوات التدريس الفاعلة في غرفة الصف لأنها تقدم للطلاب وسطا يعبرون من طريقه عن قدراتهم اللغوية، وتساعدهم على استعمال مهاراتهم اللفظية في التوصل وحل المشكلات التي تواجههم، و تعبر عن

مشاعرهم الداخلية وتعد آلة التسجيل وسيلة بطلة للتعبير عند الطلاب الذين يعانون ضعفا في قدراتهم الكتابية، ويمكن استعمالها لجمع المعلومات في المقابلات، وشرائط التسجيل لتوفير معلومات، والمهم أن يخطط المدرسون لاستعمالها بانتظام لتحسين أفكار الطلاب وتنميتها (مجيد، 2009، ص276)

د. كتابة اليوميات

يمكن حث الطلاب على كتابة يومياتهم الشخصية بشكل مستمر ليبقوا على اتصال مستمر بالكتابة في مجال محدد، ويمكن أن يكون هذا المجال واسعا ومفتوح النهاية أو محددا تماما، ويمكن أن تتم الكتابة في دفتر المذكرات فتدون الملاحظات عن الكتب الأدبية التي تمت قراءتها، ولهذه الكتابة خصوصية تشاركية تجمع بين المدرس والطالب من جهة وزملائه من جهة أخرى من طريق قراءات الطلاب كتاباتهم داخل الصف، ويمكن أن تستوعب المشكلات المتعددة، إذ يسمح لها أن تضم رسوما، ورسوما تخطيطية، وصورا وحوارات وغيرها من البيانات النقطية.(جابر، 2003، ص90)

هـ. النشر

يقوم الطلاب في الصفوف التقليدية بالكتابة على أوراق يتم تصحيحها ثم إعادتها إليهم والتخلص منها وهذا يؤدي إلى إحساس الطلاب بأن ما يقومون به هو عملية ليست ذات أهمية، ولذلك لابد أن يوجه المدرسون رسالة لطلابهم حول هذا الموضوع وهي أن الكتابة أداة فاعلة وقوية لتواصل الأفكار وتبادلها بين الناس والتأثير فيهم، ويتخذ النشر صورا كثيرة مثل الكتابة على ورق والتصوير وتوزيعه أو يقدمون كتاباتهم لصحيفة المدرسة، أو تجمع كتابات الطلاب في هيأة كتاب ويوضع في مكتبة المدرسة (جابر، 2003، ص91)

2. استراتيجيات تدريس الذكاء المنطقي – الرياضي

يقتصر التفكير المنطقي – الرياضي عادة على مناهج الرياضيات والعلوم، ولكن ازدهار حركة التفكير الناقد أدى إلى تطبيقات عديدة أثرت في العلوم الإنسانية، وفيما يأتي خمس استراتيجيات تدريسية لتدريس الذكاء المنطقي – الرياضي يمكن استعمالها في كل المواد الدراسية

أ. الحسابات والكميات

لم يعد استعمال العمليات الحسابية حصرا على الرياضيات والعلوم، بل هناك منحى لاستعمالها في مواد مختلفة مثل اللغة العربية، (درس معركة بدر، كعدد الجنود وعدد الجرحى، وعدد الشهداء (جابر، 2003، ص92).

ب. التصنيف والتبويب

يمكن تحضير العقل المنطقي في أي وقت بمعلومات سواء أكانت لغوية أم رياضية أم مكانية متى وضعت في نوع من الأطر العقلانية، وقيمة هذه الاستراتيجية أن قدرات المعرفة يمكن تنظيمها حول أفكار مركزية مما يجعل سهولة تذكرها ومناقشتها والتفكير بها. (نوفل، 2007، ص207)

ج. التساؤل السقراطي

إن حركة التفكير الناقد قد وفرت بديلا للصورة النمطية للمدرس بعده موزع للمعرفة. وفي السؤال السقراطي يقوم المدرس بدور سائل للطلاب عن وجهات نظرهم فبدلا من التحدث معهم فإن المدرس يحاورهم للكشف عن الصواب والخطأ في معتقداتهم فالطلاب يتساءلون فيما بينهم في فروضهم عن كيف يعمل العالم، والمدرس يرشدهم إلى اختبار فروضهم للوصول إلى الدقة والتماسك المنطقي.

إن أحد أهداف هذه الاستراتيجية هو تجنب وضع الطلاب بوضعهم في موضع حرج، وإنما المساعدة على تنمية مهاراتهم في التفكير الناقد وشحذ ه

تتحول آراؤهم نتيجة التفكير التأملي الذي يستند إلى قواعد التفكير المنطقي السليم (جابر، 2003، ص93).

د. موجهات الكشف أو المساعدات

تعد استراتيجية موجهات الكشف من المجالات الواسعة والمتجهة إلى مجموعة من الاستراتيجيات مثل خطوط الإرشاد، وقواعد تقليب الصفحات، ومقترحات بحل المشكلات المختلفة، وفيها يحدد الطالب مشكلة مماثلة للمشكلة التي يريد حلها (مجيد، 2009، ص282).

هـ. التفكير العلمي

تستند هذه الاستراتيجية إلى ضرورة البحث عن الأفكار العلمية في مجالات غير العلوم، وعلى سبيل المثال يستطيع الطلاب أن يدرسوا تأثير الأفكار العلمية المهمة في اللغة العربية: (كيف أثرت الحياة البدوية على الشعر الجاهلي، حسين، 2003، ص101).

3. استراتيجيات تدريس الذكاء المكاني

إن رسومات الكهوف للإنسان من قبل الميلاد شاهد ودليل على أن التعلم المكاني أو تعلم الأشكال والرسوم كان مهماً للإنسان منذ مدة طويلة، ويحظى في مدارس الآن أن معظم تمثيل المعلومات تدرس للطلاب من طريق أساليب مرئية وسمعية تترجم بعض الأحيان إلى كتابة بسيطة على السبورة، وفيما يأتي استراتيجيات تدريسية مهمة لتدريس ذكاء الطلاب المكاني.

أ. التخيل البصري

تعتمد هذه الاستراتيجية على ترجمة مادة الكتاب إلى صورة ذهنية وذلك بأن يطلب المعلم من طلابه إغلاق أعينهم وتصور ما تم دراسته في الصف الدراسي، وتتضمن الممارسة العملية لهذه الاستراتيجية جعل الطلاب يخترعون وحدة خبرة في أذهانهم وبإمكانهم أن يعرضوا ما هو مدون في الألواح بمعنى آخر

فيحفظ يربطون مذكرة مثل كلمات هجائية، صيغ رياضية (جابر، 2003، ص94)

ب. استشعار اللون.

من سمات الطلاب الذين يمتلكون ذكاء مكانياً عالياً الحساسية للألوان، وهناك طرائق كثيرة مبدعة لإدخال اللون إلى غرفة الصف كأداة تعلم، إذ يمكن للمدرس استعمال ألوان مختلفة من الطباشير، والأقلام، و الشفافيات وأن يشجع المدرس طلابه على استعمال الألوان في تلوين المبحث الدراسي مثل الكلمات المفتاحية، والقواعد والقوانين (سعيد، 2009، ص285)

ج. المجازات المصورة

تعبر الصورة المجازية عن فكرة في صورة بصرية، و على المدرس أن يفكر في النقطة المفتاحية أو المفهوم الرئيس الذي يريد من طلابه إتقانه، وربط تلك الفكرة بصورة بصرية (جابر، 2003، ص96)

د. رسم الفكرة

تتضمن هذه الاستراتيجية طلب المدرس من طلابه رسم الكلمة المفتاحية والمفهوم الأساس الذي يدرس (سعيد، 2009، ص: 286)

هـ. الرموز الصورية

تتطلب هذه الاستراتيجية ممارسة الرسم في جزء من الدرس، على سبيل المثال تمثيل الإحداث التاريخية برسم خط يمثل الزمن ومن ثم توزيع الصور التي ترمز إلى تلك الإحداث على خط الزمن (نوفل، 2007، ص210)

4. استراتيجيات تدريس الذكاء الموسيقي

انتقلت المعرفة لآلاف السنين من جيل إلى جيل من طريق الإنشاد و الإنشاد وأدرك المربون أهمية الموسيقى في التعلم، فارتبط عدد من المقاطع الموسيقية

بالمدرسة، ويمكن للمدرس أن يحقق تكاملاً بين الموسيقى ومحور المنهج الدراسي باستعمال الاستراتيجيات الآتية:

أ. الترانيم، والأغاني، والإنشاد، والإيقاع

تعتمد هذه الاستراتيجية على وضع أي محتوى تعليمي يريد المدرس تعليمه لطلابه في صيغة إيقاعية يمكن للطلاب غناؤه، أو إنشاده، ويمكن للمدرس أن يحدد النقاط الرئيسة، أو الأفكار الأساسية في موضوع الدرس ثم يضع ذلك في صيغة إيقاعية، وكذلك يمكن للمدرس أن يحث طلابه على أن يبتدعوا بأنفسهم أغنيات، أو أناشيد تتضمن المعاني التي درسوها وهذا يدفعهم إلى مستوى أعلى من التعلم، ويمكن تحسين هذه الاستراتيجية من طريق توظيف آلات موسيقية ترافق الطلاب في أناشيدهم وأغنياتهم (جابر، 2003، ص101)

ب. الديسكوغرافيا (جمع الاسطوانات وتصنيفها).

يمكن للمدرس أن يكمل قوائم المراجع بالنسبة للمنهج التعليمي بقوائم من المختارات الموسيقية وشرائط أقراص مدمجة، وتسجيلات توضح المحتوى الذي يريد أن يوصله بعد استماع الطلاب هذه الاسطوانات وعلاقتها بمضمون الوحدة الدراسية، زد على ذلك يستطيع المدرس أن يوفر تهيئة مناسبة للدرس بوحدة تعبير موسيقية وأغان تلخص الفكرة الأساس للدرس (بوهل، 2007، ص236)

ج. موسيقى الذاكرة الفائقة (الذاكرة الموسيقية العليا).

تعتمد هذه الاستراتيجية على أن يقوم المدرس باستعمال خلفية موسيقية في أثناء التدريس على أن يكون الطلاب في حالة استرخاء، وتوصل الباحثون التربويون في أوربا الشرقية إلى استطاعة الطلاب الحفظ بسهولة إذا استعمل المدرس هذه الاستراتيجية، وأن المختارات الموسيقية الكلاسيكية لها تأثير خاص في هذا المجال (جابر، 2003، ص102)

د. المفاهيم الموسيقية

يمكن استعمال النغمات الموسيقية أداة فاعلة إبداعية للتعبير عن المفاهيم في كثير من المواد الدراسية والموضوعات، على سبيل المثال: لكي يعلم المدرس فكرة (الدائرة مثلا) بالدندنة بنغمة معينة ثم يحمص النغمة ويتقدم تدريجيا نحو النغمة الأصلية، ويستطيع المدرس أن يستخدم الإيقاعات للتعبير عن الأفكار (حسين، 2006، ص219).

هـ. المزاج الموسيقي

يمكن للمدرس أن يحدد موسيقى معينة تخلق مزاجا مناسبا أو مناخا انفعاليا لدرس معين، إن مثل هذه الموسيقى يمكن أن تضم مؤثرات صوتية وأصواتا طبيعية، وقطعا كلاسيكية أو حديثة تحدث حالات انفعالية معينة وعلى سبيل المثال قبل قراءة الطلاب قصة تجري قريبا من البحر يمكن تشغيل شريط مسجل عليه أصوات البحر (أمواج ترتطم بالشاطئ، أو أصوات طيور النورس). (نوفل، 2007، ص235)

5. استراتيجيات تدريس الذكاء الجسمي – الحركي

من أهمية إيجاد طرائق تدريسية لمساعدة الطلاب كي يتمكن من تعلمهم ويتعمق فهمهم للمواد الدراسية ويحتفظون بها أطول مدة زمنية ممكنة، وتظهر الاستراتيجيات الآتية مدى سهولة تحقيق التكامل بين أنشطة التعلم الحركي والمواد الأكاديمية التقليدية (جابر، 2003، ص98 -99)، (حسين، 2006، ص216).

أ. إجابات الجسم

يطلب المدرس من الطلاب الاستجابة للتعليم باستعمال أجسامهم كوسيط للتعبير، كأن يطلب منهم رفع أيديهم دلالة على الفهم، ويمكن تنويع هذه

الاستراتيجية بطرائق عدة منها التعبير بالابتسامة أو هز الرأس أو الإشارة بالأصبع

ب. المسرح الصفي

يمكن للمدرس أن يظهر الممثل الموجود في كل طالب من طلابه وأن يطلب منهم تمثيلا حركيا للنصوص والمشكلات، فالمسرح الصفي قد يكون مسرحا ارتجاليا كقراءة القصة قراءة ارتجالية لدقائق عديدة، وقد يكون محلفا له أي مسرح رسمي يعد له الطلاب أعدادا جيدا بحيث يتضمن مشاهده واسعة من الطلاب.

ج. المفاهيم الحركية

يطلب من الطلاب أن يترجموا المعلومات من نظم رمزية لغوية إلى تعبيرات جسمية حركية، ويمكن استعمال هذه الاستراتيجية في موضوعات ومواد كثيرة

د. التفكير بالأيدي

تتاح للطلاب الفرص ليتعلموا من طريق معالجة الأشياء أو صنعها باستعمال أيديهم

هـ. خرائط الجسم

إن الجسم يوفر أدوات بيولوجية مريحة حين يتحول إلى نقطة مرجعية أو خريطة لمجالات معرفية محددة.

6. استراتيجيات تدريس الذكاء الاجتماعي

يحتاج بعض الطلاب وقتا أطول من غيرهم لتطوير أفكارهم حول زملائهم في الصف ومساعدتهم على التفاعل معهم، وجعلهم متعلمين اجتماعيين يمكن توجيههم نحو التعلم الاجتماعي، لذا يجب على المدرس أن يكون على وعي

بالمداخل التدريسية التي تستوعب التفاعل بين الطلاب، والأنشطة بحسب الآتية يمكن أن تساعد في إشباع حاجات الطلاب للانتماء والارتباط بالآخرين. (جابر 2003، ص103) (مجيد، 2009، ص293).

أ. مشاركة الأقران

في هذه الاستراتيجية يطلب المدرس من الطلاب أن يتجه كل واحد منهم نحو زميله ويشاركه في عمل ما أو يقوم بتدريسه في مباحث معينة

ب. المجموعات التعاونية

إن استعمال المجموعات الصغيرة لتحقيق أهداف مشتركة هو المحور الأساس للتعلم التعاوني، وبإمكان الطلاب في المجموعات التعاونية أن يعالجوا مهمة تعليمية بطرائق مختلفة، على سبيل المثال قيام المجموعة بإعداد تقرير مدرسي يسهم كل طالب في تقديم أفكار معينة تساعد في إخراج العمل بشكل مصور، أو أن يقوم طالب بكتابة موضوع ما، وآخر بالمراجعة للتأكد من صحة الهجاء، وآخر بقراءة الموضوع للصف وهكذا

ج. ألعاب الرقع

تعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات الفعلية للطلاب ليتعلموا في وضع اجتماعي غير رسمي والطلاب يتحدثون ويناقشون القواعد بحرية، وفي مستوى آخر يندمجون في تعلم المهارة أو الموضوع الذي ترتكز عليه اللعبة، ويمكن عمل الألعاب بسهولة باستعمال الورق المقوى، وأقلام التخطيط، ومكعبات ملونة

د. المحاكاة

تتطلب هذه الاستراتيجية أن يشكل مجموعة من الطلاب خلية يحسون بها بيئة متعلقة بموضوع الدرس، وعلى سبيل المثال يرتدي الطلاب الذين يدرسون حقبة تاريخية معينة الزي الخاص بتلك الحقبة، ويحولون غرفة الصف الدراسي إلى معسكر يحاكي تلك الحقبة، ثم يبدؤون التمثيل كما لو أنهم يعيشون في [illegible]

العصر. وعلى الرغم من أن هذه الاستراتيجية تتطلب ذكاءات متعددة منها الذكاء الجسمي والذكاء اللغوي، والذكاء المكاني إلا أنها متضمنة الذكاء الاجتماعي لأن التفاعلات الإنسانية التي تحدث تساعد الطلاب على تنمية مستوى جديد من الفهم ومن طريق الحوار والنقاش يبدأ الطلاب في التوصل إلى الحلول للموضوع الذي يدرسونه.

هـ. تماثيل الناس

تتطلب هذه الاستراتيجية أن يجتمع الطلاب معا في أي وقت لكي يمثلوا ويصوروا مفهوما أو فكرة أو هدفا تعليميا بشأنه من نحت التماثيل البشرية، فمثلا كل الطلاب يدرسون الهيكل العظمي يستطيعون أن يبنوا نموذجا للهيكل العظمي، إذ يمثل كل طالب عظم أو مجموعة من العظام.

إن تماثيل الناس تنقل التعلم من سياقه النظري البعيد لتضعه في سياق جماعي متاح على نحو مباشر

7. استراتيجيات تدريس الذكاء الشخصي (الذاتي)

يقضي الطلاب ساعات طوال في الصف الدراسي مع عدد كبير من الطلاب، وهذه البيئة الاجتماعية يمكن أن تزيد حدتها للبعض منهم وبالتحديد ذوي الذكاء الشخصي، فلا بد للمدرس أن يوفر فرصا لمساعدتهم في إقامة علاقات وطيدة فيما بينهم. إذ يشعر الطالب بعمق شخصيته وتفرده وانعزاله بشخصيته واستقلالها، والاستراتيجيات الآتية تساعد على تحقيق ذلك (جابر، 2003، ص107 – 109)، (حسين، 2006، ص222)

أ. فترات تأمل الدقيقة الواحدة

يتاح للطلاب في هذه الاستراتيجية وقت مستقطع متكرر في أثناء الدروس للتأمل والتفكير، ومدة التأمل الدقيقة تتيح للطلاب وقتا لفهم المعلومات التي عرضت عليهم من حيث ربطها بالأحداث في حياتهم. ومدة التأمل يمكن أن تحدث في أي وقت

في أثناء اليوم الدراسي، وتكون مفيدة بعد عرض المعلومات التي تتحدى التفكير، وفي هذه الأثناء يتوقف الحديث، ويفكر الطلاب فيما عرض عليهم بالطريقة التي يحبونها، ولكن يجب أن لا يشعر الطالب بأنه مضطر للمشاركة فيما فكر به، بل يمكن سؤالهم فيما إذا كان أي منهم يرغب بمشاركة الصف في أفكاره.

ب. الروابط الشخصية

يتساءل كثير من الطلاب في أثناء حياتهم الدراسية وبخاصة ذوي الذكاء الشخصي: كيف يرتبط بحياتي كل هذا ؟، ويحتمل أن يسأل معظم الطلاب عن ذلك بطريقة أو أخرى وعلى المدرس أن يساعد طلابه في الإجابة عن ذلك بالربط بين ما يدرس وحياة الطالب، ويقتضي ذلك من المدرس أن يدمج شروطاً لشخصية والمشاعر والخبرات مع ما يعلم، ويستطيع المدرس أن يفعل ذلك عن طريق الأسئلة نحو: من منكم حدث في حياته كذا ؟، ويمكن أن يطبق في دروس مادة اللغة العربية، ففي درس القراءة (الموضوع: الرحالة) قد يسأل المدرس: هل سافر أحدكم إلى دولة أخرى ؟ ما اسم الدولة ؟، وبعدها يحدد الطلاب الدول التي زاروها، ويمكنهم تحديد موقعها على الخريطة

ج. اللحظات الانفعالية

يقتضي هذه الاستراتيجية بأن يخلق المدرسون لحظات وجدانية في التدريس بحيث يكون الطلاب – أحياناً – في حالة ضحك أو شعور بالغضب أو التعبير عن وجهات النظر بقوة أو يستمتعون بالموضوع أو الشعور بمدى واسع من نحو طيف الأخرى، وذلك بطرائق عدة منها :

أ. نمذجة الانفعالات بنفسه وهو يدرس

ب. جعل تعبير الطلاب عن مشاعرهم في غرفة الصف من الأمور المسموح بها، وتقليل الحدة والاعتراف بالمشاعر وتقديرها حين تحدث والتو هر حرات (الأفلام، والكتب) التي تثير ردود أفعال ذات طبيعة انفعالية

د. جلسات وضع الأهداف

من أهم خصائص الطلاب ذوي الذكاء الذاتي قدرتهم على وضع أهداف واقعية لأنفسهم، وهذه القدرات من بين أهم المهارات الضرورية التي تقود إلى النجاح في الحياة. ويمكن للمدرس أن يساعد الطلاب مساعدة كبيرة لإعدادهم للحياة حين يوفر لهم فرصة لوضع هذه الأهداف سواء أكانت أهدافاً قصيرة الأمد أم أهدافاً بعيدة الأمد.

هـ. وقت الاختيار

إن إتاحة الفرص للطلاب للاختيار مبدأ أساسي للتدريس الجيد ويتألف وقت الاختيار في الأساس من توافر فرص للطلاب لاتخاذ قرارات عن خبراتهم التعليمية. وكلما زادت مرات اختيار الطلاب البديل من بين مجموعة من البدائل قويت قدرتهم على تحمل المسؤولية. وقد تكون الاختيارات صغيرة ومحددة. على سبيل المثال، (انظروا حل التمرينات في صفحة 12، 15).

8. استراتيجيات تدريس الذكاء الطبيعي

على وفق النظام التقليدي للتعليم يتم ممارسة أكثر الأنشطة التعليمية في غرفة الصف الدراسي ويكون هذا الأجراء مناسباً لبعض الطلبة بينما لا يكون مناسب للطلبة الذين يتعلمون بشكل أفضل من طريق الطبيعة، إن التعليم داخل الصف الدراسي يحرمهم من مصادر التعلم التي تتلاءم وطبيعتهم، والاستراتيجيات الآتية تساعد على تحقيق ذلك (نوفل، 2007، ص250 – 252)، (الدمرداش، 2006، ص58).

أ. السير على الأقدام

إن إدراك المدرسين أهمية استراتيجية السير على الأقدام في الطبيعة تمكنهم من التخطيط لرحلات علمية تهدف إلى تحقيق أهداف وجدانية تتمثل في ضمن محيط إيجابي نحو علوم الطبيعة زيادة على ذلك تزود الطلاب بمعارف

وحقائق مباشرة بصحب نسيانها، وبالتالي تعمل على تثبيت المفاهيم و الحقائق لديهم.

ب. وجود نوافذ التعلم

ثمة ملاحظة جديرة بالاهتمام تتمحور حول انصراف أذهان بعض الطلاب إلى خارج الصف الدراسي، إذ يأخذ الطلاب بالنظر والمراقبة لمجريات الحدث خارج الصف الدراسي مما يعطي تفسيرا مبدئيا أن الأحداث التي تجري خارج الصف أكثر متعة من أحداث غرفة الصف الدراسي، ويمكن الإفادة من هذه الاستراتيجية عن طريق ما يسمى استراتيجية نوافذ الفرص المكن توظيفها في تدريس المواد الدراسية المختلفة.

ج. النباتات كدعامات

تتطلب عملية إنماء الذكاء الطبيعي لدى الطلبة معايشة الطبيعة، وفي كثير من الأحيان لاعتبارات إدارية وفنية لا يتمكن المدرسون من تحقيق هذا الأمر، زد على ذلك أن عملية خروج الطلبة من الصف الدراسي إلى الحديقة المدرسية لا يتوافر كثيرا في المدارس، وبناء عليه يقوم المدرسون بتحميل جدران صفوفهم الدراسية بصور نباتات بهدف توافر بيئة تعلم مناسبة، ويقتضي على وفق هذه الاستراتيجية العمل على توظيف النباتات لاستعمالها وسائل تعليمية تساعد على تعلم الطلبة في دروس الأدب والجغرافيا والعلوم.

د. حيوانات أليفة في غرفة الصف

مهمة المدرس على وفق هذه الاستراتيجية تكوين اتجاهات ايجابية لدى الطلبة نحو العطف على الحيوان ورعايته.

هـ. دراسة البيئة

الفكرة الرئيسة في هذه الاستراتيجية لا تقتصر على دراسة مقررات دراسية مثل اللغة والأدب والتاريخ والجغرافية والعلوم و البيئة

2 المبحث الثاني
التذوق الأدبي

المبحث الثاني

التذوق الأدبي

مفهوم التذوق الأدبي

لعل كلمة التذوق أكثر الكلمات دورانا على ألسنة النقاد لشدة اتصالها بما يصدرون من أحكام، ولأن التذوق في رأي الانطباعيين أو التأثريين مقياس في وصف الأدب، وتذوقه سواء أكانت نتيجة التذوق والتأثر به ثابتة أم متغيرة بتغير الوقت والبيئات، وإذا تناولنا مفاهيم التذوق الأدبي نجدها في جملة محاور

1- التذوق ملكة أو حاسة فنية

يرى ابن خلدون: أن لفظة الذوق يتداولها المعتنون بفنون البيان ومعناه حصول ملكة البلاغة في اللسان وهذه الملكة إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تراكيبه، ولا تحصل بمعرفة القوانين العلمية التي استنبطها أهل صناعة اللسان، فإن هذه القوانين إنما تفيد علماً باللسان ولا تفيد حصول هذه الملكة بالفعل في محلها (ابن خلدون، د.ت، ص142).

أما ضيف فيقول إن التذوق ملكة تنشأ من طول المداومة على قراءة الشعر والنثر الأدبي في القديم والحديث بحيث تصبح استجابة صاحبها لما يقرأ استجابة صحيحة (ضيف، 1992، ص64).

ويرى إبراهيم أن التذوق هو الملكة التي يستطاع بها تقدير الأدب والمفاضلة بين شواهده ونصوصه، أو حاسة يهتدي بها في تقويم العمل الأدبي وعرض عيوبه ومزاياه (إبراهيم، 1992، ص271).

يتضح من المفاهيم السابقة أن التذوق موهبة يولد الفرد مزودا بها، ولكن لكي تظهر هذه الملكة لا بد من مصاحبة أعمال الأدباء سواء أكانت شعرا أم نثرا، لأن هذه المصاحبة تصقل ذوق القارئ وتنميه.

2. التذوق الفهم الدقيق لعناصر النص الأدبي

يرى كل من سميث وتيلور أن التذوق نوع من السلوك ينشأ من فهم الفرد لمعاني العميقة للنص الأدبي والإحساس بجمال أسلوبه والقدرة على الحكم عليه بالجودة أو بالرداءة.(شحاته، 1993، ص142).

أما جراي فيرى أن التذوق سلوك يعبر به القارئ أو السامع عن فهمه للأفكار التي ترمي إليها النص الأدبي والخطة التي يرسمها المعبر عن هذه الأفكار، ومشاركته في الحياة التي تجري فيه وتأثره بالصور الخيالية التي يحتويها وإحساسه بالإيقاع الموسيقي لألفاظه، وتراكيبه، وتفطنه على عبارة ذات مبتكرة، وقدرته على التمييز بين جيده ورديئة. (شلبي، 2000، ص269)

يتضح من هذا أن التذوق يرتبط ارتباطا رئيسا بفهم العناصر الأساسية المكونة للنص الأدبي. أو فهم مقوماته من فكرة عميقة، وموسيقى، وعاطفة قوية، وخيال مبتكر، لأن فهم هذه المقومات يعين على التذوق، فلا تذوق من دون فهم وجميعها هي أركان العمل الأدبي.

3. التذوق خبرة تأملية جمالية

يرى طعيمة أن التذوق خبرة تأملية جمالية تتضمن التمتع بالأشكال الفنية المختلفة لعالم الطبيعة والفن، وتزداد بالقدرة على تعرف الأشكال المختلفة لأنماط الجمال الممكن وجودها في الطبيعة. (طعيمة، 1971، ص87)

أما جنود فيرى أن التذوق إحساس بما هو متناسق أو محكم، أو جميل، أو هو القدرة على الإدراك والاستمتاع بما يحقق التفوق في الأدب. فالتذوق عملية

الاتصال تقتضي وجود طرفين أحدهما المرسل، والآخر المتلقي وبينهما قناة الاتصال، ورسالة محمولة على هذه القناة (حنورة، 1985، ص21)

ويرى عبد الحميد أن التذوق حالة معينة من الاندماج مع مثير أو موضوع جمالي لا لسبب إلا مواصلة التفاعل معه نتيجة ما يشعر به من متعة واكتشاف وارتياح أو قلق (عبد الحميد، 2001، ص55)

يتضح من ذلك أن هذه المفاهيم تؤكد على الأثر الذي يتركه العمل الأدبي في نفس المتلقي، ويتمثل ذلك في الشعور بالمتعة الفنية والاستمتاع في أثناء تفاعله مع العمل الأدبي، وهذا التفاعل يجعل المتلقي يتوحد مع التجربة الشعرية التي يعيشها الشاعر أو الأديب، أي انه يمر بالتجربة نفسها التي مر بها المبدع

4. التذوق استجابة وجدانية

يرى خاطر ومصطفى أن التذوق انفعال يدفع الفرد إلى الإقبال على القراءة أو الاستماع في شغف وتعاطف وإلى تقمص الشخصيات الموجودة في العمل الأدبي والمشاركة في الأحداث والأعمال والحالات الوجدانية التي تصورها الأديب والسير في تأليفه وأساليب تعبيره (خاطر، ومصطفى، 2000، ص19)

أما يحيى فيرى أن التذوق عملية اتصال وتواصل بين أعمال الفن والمتذوق أو المستمتع بها والمتفاعل معها برؤية تأملية، وأنه تواصل في اتجاه يعكس نتيجة رد فعل الجمهور واستجابته لأعمال الفنان (يحيى، 1991، ص 19).

يتضح مما سبق أن التذوق استجابة انفعالية يصدرها المتلقي بعد قراءته العمل الأدبي وتفاعله معه وهذه الاستجابة إنما تنبع أساسا من العمل الأدبي ومن اللبنات التي تتكون منها هذا العمل ونقصد بهذه اللبنات مقوماته من أفكار، وخيال، وصورة، وعاطفة، وموسيقى.

5. التذوق تقدير العمل الأدبي

يذهب أبو حطب إلى أن التذوق نمط مركب من السلوك يتطلب في جوهره إصدار أحكام على موضوع، أو فكرة من الناحية الجمالية، ويرى أن دراسة هذا السلوك يتطلب تحليله إلى مكوناته التي ميزت بين ثلاث عمليات هي

أ. **الحساسية الجمالية** : وتعني استجابة الفرد للمثيرات الجمالية استجابة تتفق مع مستوى محدد من مستويات جودة الفن.

ب. **الحكم الجمالي** : ويعني درجة الاتفاق بين الحكم الذي يصدره المتذوق على العمل الأدبي وأحكام الخبراء في الأدب.

ج. **التفضيل الجمالي** : ويتمثل في نزعة سلوكية عامة لدى الفرد تجعله يقبل على أو ينجذب إلى فئة من أعمال الفن دون غيرها (أبو حطب، 1973، ص5).

ويرى عبد البارى أن التذوق هو الحكم الذي يصدره القارئ على العمل الأدبي استجابة للنواحي الجمالية في ذلك العمل من خلال تركيز انتباهه معه وتفاعله عقليا، ووجدانيا، واجتماعيا على نحو يستطيع من طريقه الحكم عليه (عبد البارى، 2009، ص89).

وبناء على ما تقدم نجد أن هناك تباينا في المفاهيم ولعل ذلك يرجع إلى طبيعة التذوق وعدم قابليته للخضوع إلى قواعد معينة وربما يعود إلى التباين الواضح بين المدارس الفنية في إدراك الإبداع الفني. و نجد أن هناك علاقة وثيقة بين التذوق و التذوق الأدبيين، إذ إن التذوق عملية والتذوق ناتج وليس هنالك خلاف كبير بينهما من المنظور النقدي سوى أن التذوق يرتبط بأحكام موضوعية له ضوابطه، ومعاييره، ومستوياته التي تفوق التذوق في بعض جوانبه، وهذا لا يعني الانفصال بينهما فنتذوق تعريف التذوق بناء على تعريف التذوق

إن كلا من التذوق والتذوق يحتاجان إلى نوع من التربية فهما لا يأتيان عرضا وإنما يحتاجان إلى معايشة النص الأدبي ويحتاجان إلى خبرة وثقافة لأن

التذوق والنقد ملكة تنمو بالرعاية والتربية. والتذوق والنقد يرتبطان ارتباطا عضويا بالنقد فلا تذوق من دون نقد ولا نقد من دون تذوق فكلاهما متمم للآخر، وتبدأ عملية النقد بعد أن تنتهي عملية التذوق. (عبد الباري، 2009، ص90)

والتذوق ليس ملكة بسيطة، بل مزيج من العاطفة والعقل والحس وربما كانت العاطفة أهم مكوناته وأوسعها سلطانا في تكوينه ومظاهره وأحكامه، إذ يندر أو يستحيل أن نجد اثنين يتفقان فيما يصيبان من هذه العناصر كيفا وكما. (الشايب، 1973، ص121).

إن مكان التذوق في الأصل هبة تولد مع الإنسان فيعبر عنه بصفاء الذهن وخصب القريحة، وجمال الاستعداد، ومن ثم يأتي التعليم، والتهذيب وعندما يجمع المتذوق بين هذه الهبة الطبيعية والإطلاع الواسع والمعرفة له فيقه تفوق على غيره من الناس بما في طبيعته وبما أكتسبه من الخبرة وإدامة البحث والمقابلة والموازنة (أدهم، 1979، ص111).

فالأديب ذو الفطرة الذواقة يفيد من قراءة الأدب ومعالجة فنونه فترة محصول الذوق ثاقب الذهن يضع يده على العبارة البليغة، والخيال الجميل وبذلك صدق العاطفة، وينفر من كل مضطرب من الأدب ككذب، ويكون لتربيته العملية، والعلمية دخل كبير في كمال احكامه الأدبية والتزامه ويكون أقدر على إنشاء الأساليب البليغة وصوغ الأخيلة الجميلة، وصدق التعبير عن أسمى نحو طبعه وأقواها. (الشايب 1973، ص121)

علاقة تذوق الأدب بتذوق اللسان

التذوق بمعناه الحسي تذوق الأشياء باللسان لتعرف طعمها وتتسع تلك الدلالة إلى ثمرة التذوق من حلاوة، أو مرارة، أو ملوحة، أو حموضة، ثم النفور من الأشياء، أو الاطمئنان إليها وانتقلت الكلمة بعد ذلك إلى علاج الأشياء

بحيث نتعرف خواصها الجميلة أو الذميمة كتحسس الألوان وتناسبها، وجمال الأفكار وبلاغتها، وروعة الأنغام، واتساقها. (الشايب، 1973، ص120)، ولكن كلمة التذوق ما زالت محتفظة بجانب من معناها الأصيل ودلالتها السابقة، وإن أهمية حاسة الذوق واختيارها من بين الحواس الأخرى للدلالة على قراءة النصوص الأدبية متأتية من أمرين :

الأول : اقتضاء حاسة التذوق التي تدرك بها الأطعمة التماس المباشر بالمادة المراد تذوقها، وباقي الحواس لا تستدعي مثل هذا التماس باستثناء حاستي اللمس والتذوق.

الآخر : أن حاسة التذوق عند الإنسان تنشأ من علاقة تفاعلية بين اللامس والملموس، واشتراك مادة لعابية من اللامس لتتفاعل مع الجسم الملموس، وهنا يحصل حسية التذوق (محمود، د.ت، ص26)، (الشمالي، 2009، ص21)

وهذا الأمر يمكن إسقاطه على النص الأدبي مباشرة فمن يريد أن يتذوق النص الأدبي لابد له من تماس مباشر ووثيق معه من طريق فعل القراءة المتكرر ثم إبراز ثقافة المتذوق لتتفاعل مع معطيات النص، وتكرار عملية التذوق ستعود حتماً والتذوق الذي يحمل دلالة التكرار والاستمرار، فالتذوق عكسه عرض للأشياء حتى نستقبلها لأول مرة على رصيدنا من الخبرات السابقة أما التذوق الأدبي فهو تذوق الأعمال الأدبية التي تتخذ اللغة أداة لها، فكلما نمارس التذوق ولكن على وفق رصيدنا الخاص من الخبرات السابقة أولاً ومن المعرفة بالنوع الأدبي ثانياً، ومن إدراك خصوصية اللغة الأدبية ثالثاً، وبالتدريب والمران رابعاً، وبعد ذلك تأتي مرحلة النقد الأدبي (إسماعيل، 1996، ص12).

الحالة النفسية والتذوق الجمالي للنص

إن عملية التذوق الأدبي ذات طبيعة ذهنية تعتمد اعتماداً كلياً على الفهم والتفسير وعلاقة ذلك أن الاستجابة الجمالية للأدب تتعطل إذا كان النص

مكتوب بلغة غير مفهومة الأمر الذي يعيق عملية التوصيل برمتها فضلا عن أن عملية التذوق الأدبي تعتمد من ناحية أخرى على عمليتي التدريب والتثقيف، والتربية الفنية بشكل عام، تلك العوامل التي تشحذ الذائقة الأدبية، وتمنح العقل القدرة على الفهم، والتفسير، ومن ثم التمييز بين النصوص، ومستوياتها الجمالية

إن الإبداع الأدبي يعتمد اعتمادا كبيرا على نشاط المخيلة، إذ يعمل الحافز الموضوعي على تنبيه الذهن فتثار بعض الأفكار المرتبطة بذلك الحافز، وتستثار العواطف، والانفعالات فينشط الخيال ليستدعي من الصور، والانطباعات المختزنة في الذاكرة فيركب منها صورا، وأشكالا جديدة، وينشئ بينها علاقات غير اعتيادية بما يتناسب وتلك الأفكار، والعواطف، والانفعالات لتتجسد في النهاية الصورة الشعرية المفعمة بالمعنى، والمشحونة بالانفعال، وهذا ما يحدث في عملية الإنشاء، أما عملية التلقي فإنها تمر بالمراحل نفسها، وتعتمد على الأنشطة الذهنية والانفعالية، والخيالية نفسها لكي تتم عملية الاستجابة بشكلها الطبيعي (حسين، 2007، ص55)

والعمل الأدبي وحدة مؤلفة من الشعور والتعبير، وهي وحدة ذات مرحلتين منفصلتين في الوجود بالقياس الشعوري ولكنهما بالقياس الأدبي متحدتان في ظرف الوجود، وذلك أن التجربة الشعورية في العالم الشعوري مرحلة تسبق في نفس صاحبها ثم يليها التعبير عنها في صورة لفظية، أما في العمل الأدبي فلا وجود لهذه التجربة قبل أن يعبر عنها في هذه الصورة اللفظية (قطب، 1990، ص12)

إن عملية التذوق الجمالي تقتضي وجود طرفين، الأول هو الإنسان والثاني هو الموضوع الجمالي، وعندما يتم الاتصال بين الإنسان والموضوع الجمالي فإن ثمة فعلا منعكسا يصدر عن الإنسان يعبر عن تفاعل الذات الإنسانية مع الموضوع الجمالي، إذ تتعطل ملكاتها المادية وتتوقف عن التفكير لتتجه إلى الموضوع فلا يبقى أمامها إلا هو، ولا تحس بما عداه، ووسيلتها في ذلك ملكة الحس

ويكتشف الملامح الشبيه بالحدس، وتعبر النفس عن هذا كله بسموت بمعالي يشعر تمتعا به أو نفورا منه. (صالح، 2008، ص65).

إن آلية التذوق الجمالي تقترب من آلية الإبداع الجمالي، فالإبداع الجمالي يبدأ من الإحساس الجمالي الذي يولد في أعماق الفنان يدفعه إلى فهم ما حوله وتملكه جماليا عن طريق التعبير عنه وصوغه على وفق ما يرى وتنتهي بنقل الإحساس وذلك الفهم إلى المادة التي تتشكل منها الموضوع الجمالي. أما التذوق فهو عملية معاكسة يقف فيها المتأمل أمام الموضوع الجمالي الذي يثير فيه انفعالات شبيهة بالانفعالات التي يولدها الموضوع الجمالي تصل ذروتها في الحكم على هذا الموضوع أو تقويمه. (الصديق، 2003، ص136)

إن من بين العوامل التي تحدد نوعية التذوق هو الخبرة الجمالية، وما يميز هذه الخبرة عن الخبرات الأخرى هو تآلف العناصر التي تتركب منها بواسطة العمل الذي يحول فوضى الدوافع المنفصلة إلى استجابة منظمة، وقدرتها على التسوية بين الدوافع المتصارعة عند الإنسان، الأمر الذي يولد في التهيؤ لهذه وتوازنهما اللذان يحدثان تلك النشوة الجمالية. (أمين، 2001، ص50)

ولما كان التذوق هو الاستجابة الوجدانية لمؤثرات الجمال الخارجية وهو يتضمن القبول، والنفور، المتعة والتأفف، الإقدام والإحجام، أي إنه حركة فاعلة للتأثر والتأثير بمواقف الحياة، والمواقف التي تثير التذوق، وتدعو لممارسته ليست مقصورة على مجالات الفنون، وإنما تدخل فيها كل مواقف الحياة (البسيوني، 1986، ص49).

فالتذوق أحد جوانب النشاط البشري الفاعل الذي يتكون نتيجة الحالة النفسية التي تتكون لدى الإنسان على مدى حياته الطويلة، وهي المسؤولة عن تشكيل كل تصرفاته ودفعها في طريق ذي مدى يتناسب مع فاعلية هذا الجانب أو الأساس النفسي الفعال، بل إن طبيعة العمل الإنساني نفسه وما ينتج عن هذا

فمن من آثار يجيء مشبعا بخصائص الأساس النفسي العام وحاملا بصماته، وهذا الأساس يتكون من أربعة جوانب هي:

1. الجانب الذهني بما يتضمنه من استعدادات عقلية وعمليات ذهنية معرفية.
2. الجانب الوجداني بما يتضمنه من دوافع وخصائص انفعالية وقيم وميول واتجاهات.
3. الجانب الجمالي بما يتضمنه من استعدادات جمالية، وعمليات تذوقية وميول تذوقية وحب استطلاع وميل للاكتشاف، وإيقاع مزاجي فيزيقي يتميز به الفرد من غيره من الأفراد.
4. الجانب الاجتماعي بما يتضمنه من تيارات ثقافية، وحركات اجتماعية ومستوى اقتصادي، وفرص متكافئة، وحرية سياسية، وشخصية ومثل (حمودة، 1999، ص75).

هذه الجوانب الأربعة تتكون كل جانب منها من عدد كبير من العناصر ولكل عنصر جانبان: جانب ايجابي، وجانب سلبي، أو جانب تحفيزي، وجانب تعويقي وحين تتهيأ للجوانب الايجابية فرصة النمو فإن هذا يدفع الأساس بمجمله في طريق الارتقاء على الرغم من أن كثيرا من عناصر هذا الأساس ذات أصول تكوينية ولادية، أي أن الإنسان مولود بها ولكنها مع ذلك يمكن أن تنمو بحيث تصل إلى مستوى من السمو يجعلها في قمة الفاعلية. وقد تعاق وتحبط بما يجعلها تقف عند مستوى معين لا تتجاوزه، ولا تتخطاه وقد يجري عليها التدهور، والانتكاس بسبب عدم التوازي في نمو جانب فيه، وهو ما يجعل الفرد في حالة من التناقض المعرفي، والوجداني (جنور، 1985، ص29).

مراحل تذوق النص الأدبي

بما أن التذوق الأدبي يهدف إلى تعرف خصائص العمل الأدبي، وإدراك الفوارق الحسية بين الأشكال، والألوان، والحركات، والأصوات، والأنغام

بالممارسة والتفاعل وتنمية الخيال للتعبير عن الانفعالات والمواقف والأفكار، وتنمية القدرة على الملاحظة والوصف، والأداء، والإبداع كان للمتعلم أن يتذوق الجمال في النص الأدبي بتطبيق المواقف الآتية

1. التوقف والانتباه المركز حول الموضوع الجمالي أو اللمسة الجمالية في النص
2. العزلة أو الوحدة وتعني أن يستأثر الموضوع بانتباه المتلقي، ويعزله عن العالم المحيط به.
3. الموقف الحدسي، ويعني أن الموضوع الماثل أمام المتلقي يوقف عمليات البرهنة والاستدلال العقلي، ويدفعه إلى ما هو مباشر فيميل إلى الموضوع أو ينفر منه.
4. الطابع العاطفي أو الوجداني يثير الموضوع الفني أحاسيس وانفعالات خاصة لدى المتلقي وهذا يعني أن الموضوع الجمالي ليس موقف عقلي فحسب، وإنما موقف وجداني يفيض عاطفة ويثير انفعالا
5. التداعي تثير الانفعالات ذكريات ماضية تؤثر في المشاهدات الحالية والماضية قد تتفق والمشهد الحالي فتؤدي إلى تصويب الإحساس بتذوق العمل الفني القائم
6. التوحد الوجداني وفيه يضع المتلقي نفسه موضع الأثر الفني ويتحقق مشاركة عاطفية وجدانية، أو محاكاة داخلية، وهذا يجعل المتلقي يشعر بآلام القائمين بالعمل الفني وأحاسيسهم.

إن المرور بهذه المواقف يؤدي إلى استقامة الأحكام الجمالية ويجري ذلك بتوفر أمور ثلاثة هي الصفات الجمالية التي تحدد الجمال في الموضوع، والذات المدركة للتأمل والتذوق، والمعايير والقيم الاجتماعية التي يفرضها المجتمع على المتذوق، وبناء عليه فإن عملية التذوق تصنف إلى :

أ- الحساسية الجمالية: وتعني استجابة المتعلم للمثيرات الجمالية (مثيرات التذوق).

ب- الحكم الجمالي: ويعني درجة الاتفاق بين حكم الفرد (المتلقي) وحكم الخبراء.

ويمكن القول أن إبداع الأديب يهيج الحساسية الجمالية لدى المتلقي أو المتذوق وذلك من طريق اعتماده على إيجاد الترابط بين الكلمات والتأليف فيما بينها في نسيج جديد، وإنه يضفي بعض سمات الشيء على شيء آخر، أو قد تهيج الحساسية الجمالية من طريق المبدع ووصفه للأشياء، فكل هذا يحرك مستويات متلقي لاستقبالية أو ما نسميه التأثير النفس حركي، فنجد المتذوق يمضي لهذا الأمر فيقبل عليه أو ينفر عنه (الدليمي، 2009، ص202).

مصادر تكوين التذوق الأدبي

للتذوق الأدبي مصادر يتكون منها ويتربى عليها وبها ينمو عند المتلقي قارئاً أو مستمعاً وهي:

1. القرآن الكريم كونه يمثل قمة الفصاحة والبلاغة.
2. الحديث النبوي الشريف.
3. أشعار العرب وخطبهم ووصاياهم.
4. مخالطة الصفوة المختارة من رجال الأدب ومطالعة الروائع بعملية لتذوقه النص وقراءة الأمثلة الرفيعة من البيان الخالد والإطلاع على اتجاهات النقاد وأدواتهم وتطبيقاتهم.
5. العقل المتمرن ونعني به العقل الذي يحكم في التناسب والتقسيم والترتيب والعلائق المشتركة بين السبب والنتيجة وبين الطريقة والغاية ومن أسباب إدراك الجمال أن للعقل دوراً مهماً في إيضاح الحقائق والاقتناع بحجج الناقد استحساناً أو رفضاً.

6. العاطفة وهي الشعور الواقع على النفس مباشرة من طريق الحواس
7. الملكة أو الموهبة الفطرية
8. الحاسة الفنية التي يميز بها الجيد من الرديء من الكلام
9. الموازنة بين النصوص الأدبية

(عفيفي، 1987، ص9)، (الكسواني، 2010، ص29)

العوامل المؤثرة في التذوق

هناك مجموعة من العوامل المؤثرة في التذوق الأدبي يكون لها دور في تعيين سماته وترقيته أو تواضعه وتدنيه وهي:

1. البيئة: ويراد بها الخواص الطبيعية والاجتماعية التي تتوفر في مكان ما فتؤثر فيما تحيط به تأثيرات حسية ممتازة.
2. الزمن: ويقصد به العوامل المستحدثة التي تتوافر لشعب ما في مدة زمنية معينة.
3. الجنس أو العرق: وهو في أصله ثمرة المكان والزمان لأن معنى الجنس أو الأصل الواحد جماعة سكنوا مكانا واحدا وخضعوا في حياتهم لعوامله عهودا طويلة فنشأت فيهم طائفة من العادات والأخلاق وطرائق الفهم والإدراك.
4. التربية: وتتناول آثار الأسرة والتعليم والتنشئة الخاصة.
5. التذوق: ويعد هذا العامل من أخص المؤثرات في التذوق والصادق بسابقه، وهو من عناصر الحياة العقلية ويختلف باختلاف الأفراد من الناحية الوجدانية (إسماعيل، 1986، ص76)، (الصديقي، 1989، ص126).

مهارات التذوق الأدبي

لتحقيق التذوق الأدبي لنص أدبي لابد من توافر مهارات موضوعية يمكن الحكم بها على قدرة الطالب على تذوق نواحي الجمال، وتفيد المدرس في اختيار استراتيجيات التدريس التي تساعده في تحقيق مؤشرات الأداء المرغوبة، وتفيد مصممي المناهج في بناء منهج الأدب من تحديد الأهداف واختيار المحتوى المعبر عن هذه الأهداف وتحديد أساليب التقويم المناسبة، وهذه المهارات هي:

- تمثل الحركة النفسية في القصيدة
- القدرة على استخراج البيت الذي يتضمن الفكرة الرئيسة في القصيدة.
- القدرة على إدراك أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين.
- إدراك مدى ما بين الأبيات من وحدة عضوية وما بين الأفكار من ترابط.
- القدرة على اختيار العنوان المعبر عن أحاسيس الشاعر.
- إدراك مدى ما في الأفكار من عمق، وفهم المعاني المتضمنة التي يوحي بها قول الشاعر.
- فهم درجة التواؤم بين التجربة والصياغة وتوضيح ما في الأبيات من إسهاب وحشو.
- تمثل الجو النفسي في القصيدة، وإدراك مدى قدرة الأبيات على استثارته.
- القدرة على فهم مكونات الصورة الشعرية ومدى نجاحها في رسم الشخصيات.
- تحديد مدى المفارقة بين الصور الشعرية بعضها من بعض وكذلك ما بين الأفكار من تناقض.
- القدرة على إدراك مدى أهمية الكلمة في القصيدة.
- القدرة على إدراك أثر كل جزئية في استثارة الجو النفسي في القصيدة.

- القدرة على إدراك التناسب بين الكلمة والجو النفسي الذي تثيره القصيدة
- القدرة على إدراك وضع القصيدة من تراث الشاعر
- القدرة على استخراج الصفات التي يصف بها الشاعر نفسه أو يصف الآخر
- القدرة على تحديد القيم الاجتماعية التي تشيع في القصيدة
- القدرة على ادراك نجاح الشاعر في تبادل المحسوسات (تراسل الحواس).
- القدرة على فهم الرمز وتفسيره وإدراك المعاني الكامنة فيه
- القدرة على اختيار اصدق الأبيات تعبيرا عن إحساس الشاعر وأقربها إلى الواقعية
- القدرة على إدراك جمال التشبيه والصور البيانية في القصيدة والغرض البلاغي منها
- حساسية الطالب لوزن الأبيات وإدراك ما فيها من نشاز موسيقي
- القدرة على ترتيب القصائد والأبيات بحسب جودتها.
- القدرة على اكتشاف العيب الموجود في الأبيات
- القدرة على إدراك اثر القافية في جمال البيت
- القدرة على تمثل الاتجاهات النفسية للشاعر من خلال أبياته
- القدرة على الموازنة بين قصيدتين في غرض واحد وتوضيح أيهما أجود مع التعليل
- القدرة على إدراك مدى نجاح الصورة الشعرية في التعبير عن احاسيس شاعر (طعيمة، 1971، ص133)، (مدكور، 2009، ص213).

ويمكن أن نصنف مهارات التذوق الأدبي على النحو الآتي:

1. **فهم النص الأدبي ويتضمن:**
   - معرفة أولية عن صاحب النص وتاريخه
   - معرفة جو النص وما يتصل به، والعوامل المؤثرة فيه
   - معرفة المناسبة التي قيل فيها النص.
   - معرفة معاني الكلمات الصعبة
   - قراءة النص قراءة متأنية
2. **تذوق النص ويتضمن:**
   الإحاطة بقواعد اللغة لمعرفة أحوال الألفاظ
   - الإحاطة بعلم المعاني لمعرفة مدى مطابقة الكلام لمقتضى الحال.
   - الإحاطة بعلم البيان لمعرفة إيراد المعنى بطرائق مختلفة.
   الإحاطة بعلم البديع لمعرفة وجوه تحسين الكلام
   - تحديد الفكر الرئيسة في النص.
   - تجزئة الفكرة الرئيسة إلى أفكار جزئية.
   - تقصي المعاني الضمنية والمعنى العام.
   - تحديد ما يهدف إليه المنشئ.
   - استخلاص الدروس والعبر من النص.
   - تمييز الرأي من الحقيقة.
   - تمييز السبب من النتيجة
   - التفريق بين الواقع والخيال.
3. **مهارة تحديد مواطن الجمال وتتضمن:**
   - تحديد مواضع الإيجاز والإسهاب في النص.
   - بيان دلالات التكرار في الألفاظ والمعاني.
   - دقة الإفصاح عن المعنى.

- إدراك القيمة الجمالية في الكلمات والعبارات.

4. مهارة تحديد الصور الفنية وتتضمن :

- بيان الصور الفنية في النص.
- بيان أهمية الصورة الفنية في التعبير
- تعرف موضع الخيال ومستوياته
- تفسير المحسنات البلاغية.
- تحديد المؤثرات اللفظية.

5. مهارة تفسير القيم والاتجاهات وتتضمن :

- إدراك قيمة الكلمات والعبارات.
- تفسير الحالة النفسية للمنشئ
- بيان مسوغات التقديم والتأخير

تفسير المعنى العام في ضوء موسيقى النص وإيقاعه.

توضيح مدى نجاح الصورة الأدبية في التعبير عن قيم معينة.

6. مهارة تقويم النص وتتضمن :

فكرة النص وأهميتها

- تسلسل أفكار النص وترابطها ومدى توافقها مع الواقع
- قدرة الأديب أو الشاعر على التعبير عما أحس به وصدق عاطفته
- سعة خيال الأديب وقدرته على تصوير العصر الذي ينتمي إليه
- مدى التمايز بين أسلوب الأديب أو الشاعر وأسلوب الآخرين.

(عطية 2009، ص255)

3 المبحث الثالث

دراسة تطبيقية

المبحث الثالث

دراسة تطبيقية

اثر اساليب متنوعة مبنية على اساس الذكاءات المتعددة في التحصيل والتذوق الادبي في مادة الادب والنصوص لدى طلاب المرحلة الاعدادية

الفصل الاول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث

إن حال العربية في مدارسنا بل حتى في جامعاتنا لا يحقق الأهداف المرجوة فالكثير من أبناء العربية يتخرجون في المدارس الثانوية، والإعدادية وهم غير مؤهلين للكتابة والإلقاء بلغة عربية فصيحة خالية من الأخطاء التركيبية واللغوية. وتعود هذه الظاهرة إلى أسباب كثيرة منها ندرة المدرس الكفء، والمنهج المبني على أسس علمية وتربوية، زد على ذلك أن الطريقة السائدة هي طريقة المحاضرة التقليدية المستندة إلى الفلسفة التربوية القديمة التي تنظر إلى المدرس على انه مركز الفاعلية ومصدر المعرفة والعلوم، إذ يتولى المدرس نقل المعلومات إلى الطلاب في وقت قليل، وأما الطلاب فيكونون في حالة من الإصغاء والصمت ونادرا ما يلحظ تفعيل دور الطلاب في العملية التربوية التعليمية في النقاش والحوار، وبناء على ذلك أصبحت المحاضرات والدروس تتسم بالجمود والسلبية وتبتعد عن محور العملية التعليمية. (شاهين، 1986، ص240)، (جرادات، د.ت، ص 79)

إن المتتبع لتدريس الأدب والنصوص في مدارسنا يلاحظ بوضوح ضعف الطلاب في فهم النص الأدبي الذي يقدم لهم، وتعثرهم في تذوقه زيادة على أن النمط السائد هو الحفظ والتلقين مما يضعف روح الإبداع والتذوق (عيسوي، 2005، ص50)، فلم يعد النص الأدبي واحة يلقي الطالب جسده المنهك على عشبها طلبا للراحة، إذ إن هناك إشكالية ضبابية كثيفة تحيط بالنص الأدبي وتحول دون النفاذ إليه، ويتجلى ذلك في المنهج فهناك إسراف في اختيار النصوص المحملة بالكلمات الصعبة والتراكيب الغريبة وأنواع المجاز التي لا يقوى الطالب على فهمها، والموضوعات المختارة لا تثير في نفس الطالب عاطفة أو انفعالا أو حماسا، ومن بعض النصوص فيها تكلف في الخيال وعدم انسجام في صوره الشعرية أو النثرية، إذ لم تكن تعبيرا عن تجربة شعورية صادقة ولم يعبر عنها بطريقة موحية، زد على ذلك خلو أكثر النصوص المختارة من الحركة والحوار (مدكور، 2007، ص 213). أما معالجة هذه النصوص فلا تعدو أن تكون معالجة شكلية، قائمة على قراءة تقف على التحليل الأدبي للنص في حين أن القراءة والتحليل مدخلان مهمان معا لفهم النصوص الأدبية وتذوقها (عصر، 2000، ص 195). فالنصوص الأدبية التي تقدم للطلاب تقدم لهم بطريقة لا تترك أثرا عميقا في نفوسهم، وهم لذلك لا يجدون رغبة في مدارستها فيعزفون عن فهمها ويعمدون إلى حفظها ثم استظهارها بعد ذلك (أحمد، 1988، ص 204).

إن اقتصار المدرس على الطريقة التقليدية في التدريس القائمة على الحفظ الببغاوي للنص الأدبي من الطلاب والاختبارات الإجبارية، إذ تدرس النصوص الأدبية وكأنها مسألة رياضية قائمة بذاتها يمكن التوصل إلى حلولها بمعادلات شكلية جامدة يؤدي إلى إعاقة الإبداع لدى الطلاب، فيكون الطالب سلبيا لا يسأل ولا يناقش ولا يترك له مجال يعبر عما يفهم، ولا تعمل على إيجاد صلة عاطفية بين النص وقلوب الطلاب، ولا تكشف لهم عما يفيض به النص من ألوان الجمال الفني الذي يستميلهم ويحمسهم على الإقبال عليه، وهذا من شأنه أن

يؤدي إلى فقر التذوق الأدبي لدى الطالب ولا يساعده على تنمية مهاراته العقلية ولاسيما مهارة التفكير الإبداعي. وهذا الضعف في التذوق الأدبي أكدته بعض الدراسات العلمية منها على سبيل المثال دراسة (طعيمة، 1971، ص 133) و(التميمي، 2001، ص73).

إن هذا الضعف ناتج عن قلة إطلاع قسم من المدرسين على أساليب التدريس الحديثة التي تنسجم مع محتوى المادة، وأهدافها المنشودة، و بـ لحقائق التي تقدمها. الطرائق التقليدية تبقى مزعزعة في الذهن، لأن الطالب لم يبذل جهداً في اكتشافها، وإنما مكان موقفه يتسم بالسلبية (الحوامدة وآخرون، 1993، ص292).

و انطلاقاً من هذه المشكلة أراد الباحث التحقق من فاعلية أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في معالجة النصوص الأدبية.

أهمية البحث

تعد من أعرق مظاهر الحياة الإنسانية، إذ هي مكون من مكونات حضارة وصانعة الرقي والتقدم، فهي تؤلف الحد الفاصل بين شعب وشعب، وبين أمة وأمة، وبين حضارة وحضارة، لأن الأفراد الذين يتكلمون لغة واحدة لا يتفاهمون بيسر وسهولة فحسب وإنما هم قادرون على أن يؤلفوا مجتمعاً يساير مرحلة منسجماً لأن اللغة هي قوام الحياة الروحية، والفكرية، والمدنية، بها يُمَثِّل الإنسان صلته وأصالته بالمجتمع الذي يولد ويعيش فيه. إذ تحقق اللغة من أفراد أمة متماسكة الأصول موحدة الفروع. وكلما مكان الإنسان متمكناً من اللغة عارفاً بأساليبها وسننها مكان أقدر على التعبير عن مشاعره، وأفكاره وأقوى على إفهام الآخرين مراده ومراميه. (المجام، 1998، ص98)

اللغة ليست مجرد وسيلة التفكير والتعبير والاتصال وإنما هي منهج ونظام للتفكير و التعبير والاتصال. وهي ليست مجرد شكل موضوع أو مجرد وعاء

خارجي لمفكر أو لعاطفة أو نغمة، إنها علاقة دالة في الكلمة المفردة أو بينها وبين غيرها من الكلمات بما يشكل نظاما ونسقا خاصا له قوانينه الخاصة، وهذا هو السر في أن أهل كل لغة يهتمون بدرجات متفاوتة في تعليم الناشئة قواعد لغتهم. أي نظامها الرمزي، والصوتي، والدلالي. (مدكور، 2007، ص111).

إن الوظيفة الرئيسة للغة هي الإبلاغ المقصود أو التوصيل فمن طريقها تورثت البشرية خبرة الأجيال السابقة من معارف واكتشافات وبها تصرف أصغر شؤونها اليومية وأعظمها شأنا وتبعث هذه الوظيفة هي كل ما تؤديه اللغة لأنها هي تعبير عن العواطف والأحاسيس والمشاعر ولها وظيفة جمالية تتمثل فيما ينتجه الفرد من أدب في قوالب لغوية تعكس انفعالاته وأحاسيسه وتجاربه (الحمداني 1982، ص5).

اللغة العربية واحدة من أعظم اللغات التي عرفها الإنسان، ومن أوسعها تصرفا واشتقاقا، وقد نالت حظا كبيرا من العناية، ويتجلى ذلك بشكل واضح في هذه المكتبة اللغوية التي أبدعتها عقول أجناس شتى ذابت في الحضارة الإسلامية، إذ فتحت العربية صدرها للتراث الإنسانية الخالد ومعارفها، وبهذه اللغة نزل القرآن الكريم بتعبيره الفني، فكل لفظة، وكل حرف وحركة فيه وضع وضعا فيه مقصودا لأداء وظيفة معينة، ويتجلى ذلك في النسيج القرآني الذي تحدى العرب بأن يأتوا بمثله، قال تعالى: ﴿ قُل لَّئِنِ اجْتَمَعَتِ الْإِنسُ وَالْجِنُّ عَلَىٰ أَن يَأْتُوا بِمِثْلِ هَٰذَا الْقُرْآنِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا ﴾ *

إن من دواعي الاعتزاز باللغة العربية أنها لغة التنزيل قال تعالى: ﴿ إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ ** وقال تعالى ﴿ نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ ﴿١٩٣﴾ عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ

---

* الإسراء 88

** يوسف 2

مِنْ تَنْزِيلٍ ﴾*** إذ قدر الله سبحانه وتعالى لها أن تكون لغة كتابه ومرجعي وحيه وبلاغ رسالته فاشتملت على العالمين الحسي، والعقلي مصورين في كلمات وآيات، وجرت على هذا خلودا ما حفظ الإنسان عقلا وقلب ومن استقام له إدراك، وقد تقلب الزمن وتوالت المحن والعربية ناصرة، إذ استطاعت بقوتها وأصالتها ومقاومتها الأخطار التي تصدت لها أن تكون مستودع تراث الأمة وموحدة بكلماتها. (حسين، 1927، ص63).

إن اللغة العربية حالها حال ثمة أية أمة لابد أن تخضع لنواميس الوجود من ضعف وقوة، وجمود وحركة، وانتكاس وتقدم وازدهار وقد يطوف فيها من الأحداث والعواصف ما يبعث فيها الموت ويسلط عليها الفناء، وقد تؤتيها أسباب الحياة وعناصر القوة ذلك لأنها ترجمان القلوب وحديث النفوس والأداة المعبر عما تنطوي عليه الضمائر من فكرة أو خاطرة، فهي اللسان المعبر عن المتحكم والمفصح عن العمل والحامل لإنجازات أهلها وتطلعاتهم. (حجاجي 1980، ص38)، وبما أنها تعبير اجتماعي، لذا يتغير مفهومها بتغير المجتمع لذلك يختلف حظ الألفاظ من الشيوع والاستعمال في كل عصر بحسب ملاءمتها مقتضياته فيموت بعضها أو يشيع بعضها الآخر، إذ إن الكلمة تكتسب قدرتها على الإيحاء من استعمالها في مواقف معينة من الحياة، فإذا فقدت الصلة بهذه المواقف فقدت قدرتها على الإيحاء.

اللغة العربية هي القالب الذي تسكب فيه الخواطر والأفكار، فهي أهم عناصر الإبداع الأدبي ووسيلة الأديب والبوابة التي يدلف منها النص إلى عالمه الرحب، وموسيقاه وألوانه وفكره والمادة الخام التي تشكل منه كائنا ذا ملامح وسمات كائنا ذا نبض وحياة. (عيسى، 2009، ص11)، ولما كانت اللغة مجالا يعمل الأديب فيها عمله فهو لا يأخذها مأخذ المادة المصنوعة بل يدخل اللغة حيز

*** الشعراء، 193 - 194

لإمكنه فاللغة في حقيقتها نشاط إنساني خلاق ولعل الاستعمال الأدبي لها أقرب الاستعمالات إلى طبيعتها، والأدب ليس ضرباً من الإيقاع والموسيقى فحسب، وإنما هو إبداع لغوي وهنا تكمن ماهية الأدب الخلاقة التي تعيد بناء العالم من وجهة نظر ذاتية (تعلبي، 1969، ص220)، (مندور، ص98).

إنَّ الأدب في نصوصه الشعرية والنثرية ما هو إلا تعبير أداته اللغة، لأن الأدب الهادف الملتزم معبر عن واقع الحياة بخيرها، وشرها، حلوها ومرها، ومصور لنفس البشرية بفضائلها ورذائلها، وقبحها وحسنها.

يمثل الأدب فن التعبير الجميل وجملة الآثار المكتوبة بأسلوب جميل، إذ إنه تجربة إنسانية يرصدها الأديب بوساطة اللغة وبأبعاد محددة وبشكل وأسلوب فني يوحيان وطبيعة التعبير عن قضايا البشرية الخاصة والعامة، إذ إنه رأس فنون ويحتوي على ألوان من صنع الخيال وموسيقى ألفاظ متناغمة ومتجانسة ومنتظمة وعليه قالوا: "اطلبوا الأدب فإنه مادة للعقل ودليل على المروءة وصاحب في الغربة ومؤنس في الوحشة وحلية في المجلس ويجمع لكم القلوب المختلفة" (ابن عبد ربه، 1956، ص421). فالأدب جمال في الفكرة، وفي الخيال، وفي الأسلوب بما فيه من وزن وقافية وأحاسيس وما فيه من محسنات بديعية، ودقة في التعبير، وعمق في التفكير، وجمال في العرض، إذ يعنى بجمال الروح مثلما يعنى بجمال طبيعة، فهو يؤثر في شعور القراء وإحساساتهم، فكثير من الحقائق التي يعرضها الأديب تجعل القارئ يرضى أو يسخط، يحب أو يكره، يقبل أو ينفر من هذا النص ومن الأفكار الواردة فيه، وكلما اتسم قول الأديب بالصدق الفني استجاب له القارئ بالدرجة نفسها، ولعل أصدق الشواهد على صدق عاطفة الحب ما قاله حسان بن ثابت مادحاً الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم).

وأحسن منك لم تر قط عيني ... وأجمل منك لم تلد النساء

خُلقتَ مبرّأً من كل عيبٍ كأنك قد خُلقتَ كما تشاءُ *

وللأدب دور في تنمية القيم في نفوس الناشئة وذلك من طريق تقديم النماذج والمثل العليا التي تدعو إلى التحلي بالفضائل والبعد عن الرذائل نتيجة لما يتضمنه الأدب من حكم وأمثال وعبر تحض على التحلي بمكارم الأخلاق، فتتهذب نفوسهم وتصفو أرواحهم، ولعل من بين القيم التي يشيدها في الأدب على سبيل المثال لا الحصر قيمة القناعة، قال أبو تمام الطائي

لا تأخذني بالزمان فليس لي تبعاً ولستُ على الزمان كفيلا
مَنْ كان مرعى عزمه وهمومه روضُ الأماني لم يزل مهزولا
لو جار سلطانُ القنوع وحكمُه في الأرض ما كان القليل قليلا
الرزقُ لا تحرصْ عليه فإنه يأتي ولم تبعثْ إليه رسولا **

والأدب بوصفه فنّاً له خصوصيته التي تميزه من سواه من أشكال التواصل اللغوي والإنساني خاصة في بناء معناه، إذ إنه يؤدي إلى خلق تواصلي ذي سمة يمثل فيه الانزياح * المعيار الذي تستند الركون إلى جاهزية المعنى وقيمته النموذجية، وهذا ما يجعل من الطريق المفضي إلى ذلك المعنى غير يسير على الراغبين من كون إجراءات المقترب السيميائي* لابد من أن تصب في بوتقة المعنى (محمد، 2004، ص19)

---

* ديوان حسان بن ثابت، شرح عبد مهنا، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت، ص21
** ديوان حبيب بن أوس الطائي، شرح شاهين عطية، بيروت، 1968، ص 214.
* المقترب السيميائي: مركب شيئي من دال ومدلول وكلاهما متساوي في طبيعته وهذا المركب يمثل دلالة جديدة تحل محل شيء آخر بوصفها بديلاً عنه (يوسف اسكندر، الاتجاهات الشعرية الحديثة - الأصول والمقولات، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 2004، ص173).

إن النص الأدبي في جوهره ما هو إلا مجموعة من الكلمات التي ترصف وتصف بطريقة خاصة بحيث يعبر المبدع من طريقها عن حالته الشعورية ويعبر عن حالته النفسية، والكلمات في العمل الأدبي أشبه ما تكون بضوء سراج يخرج منه ويظل يتسلل حتى يصل إلى نفس القارئ فيفعل في نفسه الأفاعيل التي تتقارب أو تتباعد مع ما عبر عنه الأديب، فالكلمة المكتوبة أو المسموعة يمكن أن تستثير لدى القارئ أو السامع الاستجابات نفسها على نسق ما تستثيره مسمياتها، أي إن الكلمة تستطيع أن تحل وظيفيا محل مسماها، فكلمة (تفاح) تستثير لدى السامع استجابة اشتهائية كما يثيرها التفاح نفسه (سمك، 1998، ص 25).

وللكلمة أثر في المتلقي وذلك ما يؤكده الحديث الذي دار بين معاوية بن أبي سفيان وشريك بن الأعور، إذ قال معاوية: والله إنك لشريك، وليس لله من شريك، وإنك لابن الأعور، والصحيح خير من الأعور، وإنك لدميم، والوسيم خير من الدميم، فبم سودك قومك؟ فقال له شريك: والله إنك لمعاوية، وما معاوية إلا كلبة عوت فاستعوت فسميت معاوية، وإنك لابن حرب، والسلم خير من الحرب، وإنك لابن صخر، والسهل خير من الصخر، وإنك لابن أمية، وما أمية إلا أمة صغرت فسميت أمية فكيف صرت أمير المؤمنين؟ فقال معاوية: أقسمت عليك إلا ما خرجت عني فخرج وهو يقول:

يشتمني معاويةُ بن حربٍ ... وسيفي قاطعٌ ومعي لساني
وحولي من ذوي عمي ليوثٌ ... ضراغمةٌ تهشُّ إلى الطعانِ

(إبراهيم، 2003، ص 46)

الأدب يمثل التعبير الأسمى والأجمل عن فكر الأمة وحياتها وطموحاتها وقيمها، وهو تعبير من إنشاء العقل والخيال معا على أيدي أفراد نبتت فيهم وتوهجت في أعماقهم ملامح أمتهم وخصوصيتها، فهو الحافظ الكاشف للقيم الثابتة في الإنسان والأمة والعامل الفاعل لمفاتيح الوعي في شخصيتها (الحكيم، 1966، ص23).

ولما كان الأدب يمثل رغبة الإنسان في التكامل والاندماج وجدانياً مع الآخرين لأن رغبة الإنسان في أن يزيد ويكتمل تدل على أنه أكثر من مجرد فرد فهو يشعر بأنه لا يستطيع الوصول إلى هذه الكلية إلا إذا اطلع على تجارب الآخرين التي هي تجاربه، ومع ذلك فإن ما يعده الإنسان بمثابة ملكه المتوقع يتضمن كل ما تستطيعه الإنسانية بجملتها، والأدب هو الأداة اللازمة لدمج الفرد بالمجموع، فهو يعكس قدراته في الاتحاد بالآخرين وفي مشاطرتهم تجاربهم وأفكارهم لذا نستطيع من طريق درس الأدب أن نغوص في أعماق النفس البشرية وأن نكشف عن الميول والدوافع التي تؤثر في الشخصية، وأن نكشف عن ترددات القوة والضعف التي تنتاب النفس الإنسانية وكيف تعبر عن مشاعرها وانفعالاتها في لحظات مواجهة الموت أو الرحيل المفاجئ لأحد الأحبة أو عندما يداهمها خطر جسيم يهدد كيانها، إلا أنه يصور الواقع الملموس أو المحسوس ويطوعه بإبداع جمالي فني وبأسلوب مبتكر وعناصر جمالية مؤثرة (... فيشر، د. ت، ص 9).

إن التراث الأدبي حافل بمثل هذه المواقف الانفعالية فالإنسان بلا أدب شخص بلا روح، فالأدب له الأثر في تهذيب النفوس وإرهاف الحس وتنمية الذوق وإثراء اللغة وتوجيه السلوك وتنمية القيم الفاضلة فهو مادة تعليمية ومادة تربوية وثقافية ونفسية وذلك لأن التعليم يهدف إلى تعديل السلوك، والأدب كفيل بتعديل جانب كبير من السلوك الإنساني لما يبث من قيم وعادات وطرائق تفكير، ومن طريقه تكتسب المعارف وتنمى القيم والاتجاهات وتنمى المهارات (عطية، 2006، ص300). لذا قيل إن الأدب يعصم صاحبه من ذلة الجهل ويروض الأخلاق ويلين الطبائع ويعين على المروءة وينهض بالهمم إلى طلب المعالي والأمور الشريفة (الهاشمي، 2007، ص14).

إنّ العمل الأدبي شعراً كان أم نثراً يتألف من مجموعة من العناصر يرتبط بعضها ببعض ويؤثر أحدها في الآخر وهذه العناصر هي العاطفة، والخيال،

والفكرة والأسلوب، والموسيقى. فالأديب لا يقصد إلى مجرد الإثارة أو بعث الانفعال في نفس قارئه أو سامعه، وإنما يرمي إلى تسجيل بعض الحقائق الإنسانية التي من شأنها إغناء الفكر وإمتاع الذهن وتبصير الناس بحقائق الحياة وأسرارها، وهو لذلك يتجه إلى عقل القارئ بالثقافة والإفادة وإلى عواطفه بالتأثير (عفيفي، 1978، ص22).

إن توفر هذه العناصر (العاطفة، والخيال، والفكرة والأسلوب، والموسيقى) في النصوص الأدبية تجعل الطالب يتذوقها فتنفس عن عاطفته وتخفف عن كربته وتزيد من فرحته ومواسيه في مصائبه وتزيد من تقدده بأشياء، وتوسع من فهمه لها والصبر عليها وتقوي من رجولته واستقلاله وكرامته والاتصال بها ينمي ذوق الطالب، فتربو عنده ملكة التخيل والحفظ والتذكر وتمدية الطالب بقدرة للصحيحة والأداء الجيد والقدرة على التعبير الجيد. (النويهي، 1969، ص2)

وبناء على ما تقدم لا بد من استقصاء النصوص واستقرائها لإزاحة ما خفي من تجربة الإنسان بوصفه يعكس الضمير الجمعي لتكوين حياة الإنسان الواعية ويستدعي أسرار الحياة الخفية لاستشراف المستقبل الذي يقترن بالدعوة إلى التغيير المستمر والتحول الدائم وتقصي الحقيقة، وعليه فإن الأدب عامة والشعر خاصة أكثر فلسفية من التاريخ كما قال أرسطو لأن التاريخ يحكي أشياء قد وقعت بينما الأدب يتناول ما يحتمل الوقوع جامعا بين صفة العمومية والاحتمال (رينيه ويلك، 1991، ص41).

إن دراسة النص الأدبي تنمي لدى الطلبة القدرة على التحليل والفهم والاستنتاج والتذوق والدقة في الحكم زيادة على أن التفاعل مع النصوص الأدبية يكشف مواطن الجمال فيها فتتكون لدى الطلاب الرغبة في الإطلاع على ما في الكتب الأدبية من ثروة فتنمي ذوقهم وتربي شعورهم وترقي عاطفتهم، فهو يوسع نظرة الطلاب للحياة فيفهمون أنفسهم ومحيطهم والتراث الذي خلفه لهم الآباء

و لاجداد فتنمو القدرة الإبداعية في نفوسهم لان احتكاكهم بالنصوص الأدبية والتفاعل معها وفهمها ونقدها وتذوقها كل ذلك يمدهم بالمعرفة وتنمية الإحساس الجمالي في نفوسهم ليصبحوا مواطنين صالحين (السيد، 1980، ص6)

ويعد درس الأدب والنصوص – إن درس بطريقة محببة وأسلوب مشوق الفرصة المحببة للطلاب في المراحل الدراسية المختلفة فعيه تستريح عقول الطلاب وتنطلق في التفكير من وقع التعريفات العلمية الصارمة التي تستبد بالذهن وتثقل الفكر ويمل إن عقولنا تحتاج إلى الخيال لسد ثغرات الواقع بمعنى أن الإنسان بحاجة ماسة الى التخيل والتأمل ويعد ذلك في الأدب بشكل عام و الشعر على وجه الخصوص (العزاوي، 1988، ص6).

ولعل من أهم فوائد درس الأدب والنصوص هو تنمية التذوق الأدبي وهذه ملكه لا تحصل بمعرفة طائفة من القواعد والقوانين، ولكنها تحصل بقراءة الجيد من المنظوم والمنثور والتفطن الى خواص الحسن والقبيح في الأدب وتتمثل هذه التذوق في استجابة المتلقي المجرد للعمل الأدبي سواء أكان بالقبول أم الرفض، و للتذوق محصلة عوامل كثيرة منها ما يتعلق بالمستوى اللغوي عند الطلبة وقدرتهم على استعمال اللغة فهما وإفهاما، والتذوق السليم يساعد على تقدير الإنتاج الأدبي ويجعل القارئ نشطا يشعر بقيمة النص الأدبي ويستمتع بجماله (مجبلاطي، 1975، ص302)

إن تربية التذوق من أهم ما تتجه إليه شعوب العالم المتحضر الآن فلم تعد النظرة إلى التذوق مجرد نظرة إلى شيء يدخل دائرة الترف بعده وسيلة تسلية للإنسان وإنما النظرة إليه تؤكد أنه شيء من مقومات وجوده، إذ يستحيل أن يكون الإنسان إنسانا من دون تذوقه مفردات الكون من حوله، وخير ما يؤكد ذلك أن الفن عامة والأدب خاصة يمثلان جانبي الحياة او انهما الحياة بكل ما تحمله هذه الكلمة. فالصلة بين الأدب والحياة تظهر في كون الأدب نقد للحياة أو توصيف لها، وبناء عليه فان الفنون عامة ومن بينها الأدب تتضمن قيم

جمالية، والأدب من أغنى الجوانب التي تتضمن تلك القيم، فكما أن للأدب رسالة هي تهذيب الشعور والأخلاق وتنقية النفس من أدرانها فإن تذوق العمل الأدبي يساعد على ترقية الحياة عموما.

لما كان التذوق مزيج من العاطفة والعقل والحس، لذا فإنه يختلف باختلاف عواطف الذين يتناولونه، وباختلاف عقولهم وحواسهم، وهو في أصله هبة طبيعية توجد في النفوس التي لديها الاستعداد إلى التذوق، ثم يمكن تنمية هذا التذوق وتهذيبه بالتربية الصحيحة (الحاشدي، د. ت، ص56).

ولما كان التذوق في أصله هبة طبيعية ينمى ويهذب بالتربية الصحيحة فلابد لتكوين التذوق وتهذيبه من وجود أساس في النفوس يمكن تحويله إلى فهو يقول لاسل ابركرومبي: "إن دولة الأدب تحتلها ملكات ثلاث الأولى ملكة الإنشاء أو الاستشفاء والثانية ملكة التذوق والثالثة ملكة النقد" (ابركرومبي، 1986، ص37).

وإذا كانت ملكتا الإنشاء والتذوق طبيعيتين وإذا كان النقد عاجزا عن إيجادهما فإن معنى ذلك أن الذوق الأدبي طبيعي في أصله وأن النقد يتكئ عليه مع قوانينه المنطقية الجامدة، لذلك كانت الدراسة الأدبية عند بعض المهرة قليلة الفائدة في حين أنها لم تبلغ بمستواهم درجة النبوغ يقول ابن الأثير "عليك بإدمان النظر على حاكم الذوق السليم الذي هو أنفع من ذوق التعليم... فإن الدربة والإدمان أجدى عليك نفعا وأهدى بصرا وسمعا وهما يريانك الخبر عيانا ويجعلان عسرك من القول إمكانا وكل جارحة منك قلبا ولسانا فخذ من هذا الكتاب ما أعطاك واستنبط بإدمانك ما أخطأك وما مثلي فيما مهدته لك من هذه الطريق إلا كمن طبع سيفا ووضعه في يمينك لتقاتل به وليس عليه أن يخلق لك قلبا فإن حمل النصال غير مباشرة القتال". (ابن الأثير، د. ت، ص3)

وبناء على ما تقدم فإن الذوق السليم عدة الناقد ووسيلته الأولى فإليه يرجع في إدراك جمال الأدب والشعور بما فيه من نقص وإليه تلجأ في تعليل ذلك وتفسيره

وبه نستعين في اقتراح أحسن الوسائل لتحقيق الخواص الأدبية المؤثرة، والتذوق يقع في إنشاء الأدب فإن ما ينشئه الكاتب أو الشاعر ثمرة تذوقه الأدبي وصورته الحقيقية، زد على ذلك أن اختيار النصوص الأدبية متأثر بالتذوق، وذو التذوق الجميل يختار الأدب الجميل. يقول ابن خلدون: "فملكة البلاغة في اللسان تهدي البليغ إلى جودة النظم وحسن التركيب الموافق لتراكيب العرب في لغتهم ونظم كلامهم ولو رام صاحب هذه الملكة حيدا عن هذه السبل المعنية و التراكيب المخصوصة لما قدر عليه ولا وافقه عليه لسانه لأنه لا يعتاده ولا تهديه إليه ملكته الراسخة عنده وإذا عرض عليه الكلام حائدا عن أسلوب العرب وبلاغتهم في نظم كلامهم أعرض عنه ومجه وعلم أنه ليس من كلام العرب الذين مارس كلامهم. وربما يعجز عن الاحتجاج، لذلك ما يصنع أهل القوانين النحوية و البيانية في ذلك، فإن ذلك إنما حصل من القوانين المفادة بالاستقراء. وهذا أمر وجداني حاصل بممارسة كلام العرب حتى يصير كواحد منهم" (ابن خلدون، د.ت، ص562)

وتتجلى قيمة التذوق الأسمى في إجلاء بصر القارئ وتثقيفه وتوجيهه نحو الحسن الفطري. فالتذوق الأدبي هو القوة التي نستطيع بها تقدير العمل الأدبي وتمييز قيمه الجمالية من غيرها من القيم. إنه ميزان الجمال ومحكمه، فالعبقرية الأدبية أو الفنية تبدع الجمال والتذوق يتلقاه ويحتضنه، ويكشف عن مواطنه ويتحرى مظانه ويتعهده بعنايته ويكلؤه برعايته. (أدهم، 1979، ص111)

والجمال فطرة في أساسه ويحتاج إلى التمرس والتعود عليه وممارسة تذوقه حتى يصبح عادة يغلب عليها الاكتساب، ولما كان أساسه فطرة لذا فإن التذوق فطرة تنمي وخبرة تزداد عمقا واتساعا بقدر ما لدى المرء من ذوق مرهف وثقافة واسعة (عصب، 2000، ص349)، وإن إقبال الناس على تذوق الأدب في كل زمن ومكان دليل على حب النفس للجمال في مظاهره كلها بصفة عامة، وفي

شكله الفنية بصورة خاصة، فعملية التذوق الجمالي حركة مستمرة من النص الأدبي إلى نفس المتذوق، ومن نفس المتذوق إلى العمل الأدبي حتى يقود التناسب أو التوازن بينهما فتتم التجربة التذوقية أو الجمالية.

إن للتذوق أهمية في الدراسات اللغوية والأدبية والنقدية فلا تكفي الملاحظة والتسجيل وحدهما في البحث، وإنما يجب أن يستعمل الباحث قوة العقلية وحواسه وذوقه في دراسة النصوص الأدبية، فالتذوق في مجال الحكم على النصوص الأدبية أمر لابد منه على أن يكون تذوقا فاعلا ومؤثرا، وقد أدرك نقاد العرب هذه الحقيقة فقال ابن سلام الجمحي في طبقات الشعراء: "قال قائل لخلف: إذا سمعت أنا بالشعر واستحسنته فما أبالي ما قلت فيه أنت وأصحابك. فقال: إذا أخذت أنت درهما فاستحسنته، فقال لك الصراف إنه رديء، هل ينفعك استحسانك له"؟ (الجمحي، 2001، ص 27 - 28)، وهنا يقرر ابن سلام حقيقتين أساسيتين من حقائق النقد الأدبي أحداهما عنصر الذوق والتأثر، والأخرى الحد من هذه التأثرية وعدم الخضوع الأعمى لها، فليس مجرد الاستحسان عنده كافيا للحكم بالجودة وإنما ينبغي أن يصدر الاستحسان ممن هو أصيل في هذا الفن عارف به.

إن الأساس في النقد هو القدرة على اختيار قصيدة جيدة وإهمال أخرى رديئة ... أي اختبار يتعرض له الناقد إنما هو في قدرته على تفضيل قصيدة جيدة وفي الاستجابة الصحيحة لخلق فني جديد. ومما جاء في الموروث الأدبي أن الحجاج أوفد جريرا الشاعر إلى عبد الملك بن مروان ومعه رسالة يحثه فيها على الاستماع إلى قصيدة لجرير في مدح الخليفة، فلما دخل جرير عليه واستأذنه في الإلقاء أبى أن يأذن له وقال: ما عساك أن تقول في بعد قولك في الحجاج؟ إنما أنت للحجاج، ولكنه عاد فأذن له فأنشد قصيدة يمدحه فيها مطلعها:

أتصحو أم فؤادك غير صاح ... عشية هم صحبك بالرواح

فقال له عبد الملك: بل فؤادك أنت، فلما بلغ الشاعر قوله

ألستم خير من ركب المطايا وأندى العالمين بطون راح *

تبسم عبد الملك وقال: كذلك نحن، وما زلنا كذلك (العشماوي، 2009، ص387).

لقد بدا من تذوق الخليفة القصيدة، انه استثقل من الشاعر أن يوجه ابتداءه بالبيت الأول، واستحسن البيت الثاني وطرب له، وأعجب بما اشتمل عليه من المعاني، فالشاعر لم يكن موفقا في اختيار البيت الأول، لأنه لم يراع مقتضى الحال، واستحسن عبد الملك البيت الثاني لما اجتمع فيه من سمو المعنى وجمال اللفظ فقد جعلهم في الحرب أشجع الناس وفي السلم أكرمهم واستعمل بأسلوب الاستفهام الذي يفيد التقرير وأحسن المقابلة بين الشجاعة في الحرب والكرم في السلم.

نلتمس من ذلك أن للتذوق دوره الفاعل في قضية التمييز بين التجربة الأدبية الجيدة والأخرى الرديئة، ولكن التذوق وحده ليس نقدا أدبيا ولا يمكن أن يكون كذلك، إلا إذا صاحبته موهبة ودراسة وممارسة عندئذ سيكون للحكم النقدي قيمته النقدية والحضارية (غزوان، 1985، ص13).

ولكي يؤدي الأدب دوره في التأثير في المتعلم ينبغي لنا إعداد مدرس حاذق يعشق النص الأدبي ويتفاعل معه ويتذوق الجمال فيه فإن لم يكن كذلك لا يمكن حمل الطالب على فهم الأفكار، وتذوقها، فقد قيل فاقد الشيء لا يعطيه.

إن نمو التذوق الأدبي والتعبير الجمالي الموجه، إذ يستشعر الفرد مظاهر الجمال و الإبداع الإلهي في الكون ويستمتع بها ويعبر عنها هو أحد الأهداف الرئيسة التي تنادي بها المؤسسات التربوية والتعليمية. (المنظمة العربية للتربية

* ديوان جرير، شرح مهدي محمد ناصر، دار الكتب العلمية، بيروت، 1986، ص 73

والثقافة، 1972، ص69). لذا أصبح لزاماً على المؤسسات التربوية والتعليمية التركيز في أساليبها التدريسية على بث روح الابتكار والإبداع عند الطلبة وتشجيعهم على الأعمال الإبداعية مهما كانت مستوياتها. وإذا ما توقع المدرسون من الطلبة أن يفكروا بطريقة إبداعية فإن عليهم أن يعطوهم الحرية في البحث والتقصي والتأمل والتخطيط للأنشطة التعليمية في المؤسسات التربوية والتعليمية، ومن أجل أن يحقق التدريس أهدافه المرجوة ينبغي للمدرس أن يتبع أكثر من أسلوب تعليمي وبذلك يحقق الهدف المنشود في أقل وقت وبأيسر جهد يبذله المدرس والطالب.

تشكل طرائق التدريس عصب عملية التعليم والتعلم ومن دونها لا يمكن نقل المادة الدراسية إلى الطلاب بشكل منظم، وإن أهمية طريقة التدريس تكمن في كيفية استغلال محتوى المادة الدراسية بما يمكن الطلاب من الوصول إلى الهدف من دراسة تلك المادة، إذ إن ما يتضمنه المنهج الدراسي وما يحتوي عليه الكتاب المدرسي من مادة يبقى بلا فائدة إذا لم تستعمل الطريقة والأسلوب المناسب لإيصال تلك المادة إلى أذهان الطلاب وجعلهم يتفاعلون معه (عبد العزيز، 1969، ص196).

إن الطريقة الجيدة ليست قوالب جامدة يتقيد بها المدرس في كل الأحوال والظروف فهو ليس مطالباً بالالتزام بطريقة معينة، وإنما عليه أن يكون مبتكراً لطريقته مرناً في اتخاذ الأساليب المناسبة التي يصل من طريقها إلى تحقيق الأهداف التعليمية (الوائلي، 2004، ص28). فالطريقة الجيدة توقظ ميول الطلاب وتثير اهتمامهم وتدفعهم إلى العمل الإيجابي والمشاركة المثمرة في الدرس وتشجع على التفكير الحر والحكم المستقل، فهي مجموعة من الأنشطة والترتيبات والقواعد التي تستند إلى العقل وتهدف إلى تقديم المعلومات والمهارات وجوانب التعلم المختلفة مراعية في ذلك طبيعة المتعلم والمادة الدراسية وموضوع

مدرس واحد فهو بيئة التعلم السائدة بالمدرسة (هايد، 1975، ص54)، (زيتون، 2005، ص309).

إن الثروة البشرية أهم مورد تنموي على الإطلاق فقد ركزت المؤسسة التعليمية في الوقت الحالي على التربية المتسمة بالجودة، إذ المعنية بتنمية إمكانات المتعلمين وقدراتهم العقلية والارتقاء بالممارسات التربوية والتعليمية واستثمار الفروق الفردية لدى الطلبة، وهذا يقتضي مداخل تعليمية جديدة تغير نظرة المدرسين إلى طلابهم وإلى المفهوم التقليدي للذكاء ذلك المفهوم الذي لم يعترف إلا بشكل واحد من أشكال الذكاء الذي يظل ثابتا لدى الفرد في حياته ومتباين بين الأفراد في الدرجة وليس في النوع وهذا لا يواكب التغيرات التي حصلت في مفهوم الذكاء.

من هنا برزت الحاجة إلى دراسة علمية تعنى بتقديم أساليب حديثة تراعي دور الطالب في العملية التعليمية بدلا من الاعتماد على المدرس وهذه الدراسة هي أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة، هذه الأساليب قائمة على وفق نظرية الذكاءات المتعددة التي ترى أن الطلاب يختلفون في الذكاء وأنهم يتمتعون بثماني ذكاءات مختلفة أسماها كاردنر الذكاءات المتعددة وهي الذكاء اللغوي، والذكاء الرياضي، والذكاء المكاني، والذكاء الجسمي والذكاء الموسيقي والذكاء الاجتماعي، والذكاء الذاتي، والذكاء الطبيعي، ويختلف الأفراد في مدى امتلاكهم لكل نوع من الذكاءات وأنهم يستعملون هذه الذكاءات في التعلم والأداء (عبيدات، 2007، ص136).

وتعد نظرية الذكاءات المتعددة أنموذجاً معرفيا يهدف إلى توضيح كيفية استعمال الأفراد ذكاءاتهم بطرائق مختلفة عن طريق إعمال عقل الإنسان مع محتويات العالم من أشياء وأشخاص وغيرها فهي نظرية لتحديد الذكاء المناسب للتوظيف المدرسي فالذكاء على وفق نظرية كاردنر إمكانية بايلوجية، ويختلف الطلاب في مقدار الذكاء الذي يولدون به كما يختلفون في طبيعته والكيفية

التي يتمون بها ذكاءهم. لذا يعد الذكاء نتاجا للتفاعل بين العوامل التكوينية للفرد والعوامل البيئية. (الأهدل، 2009، ص196).

إن نظرية الذكاءات المتعددة تقدم طريقة جديدة في فهم الذكاء الذي يفتح مجالا للإبداع، ويكشف عن القدرات الذكائية الكامنة لدى الطلاب التي تحتاج إلى تحسين وتطوير، ويعد مدخلا لإنشاء علاقات صفية فاعلة قادرة على التعلم بأساليب ذاتية وجماعية لتحقيق أهداف محددة، زد على ذلك أنه يمكن للمعلم أن يؤدي دورا بارزا في تطبيق استراتيجيات تدريسية تتفق مع نوع الذكاء الذي يريد تنميته أو تحسينه لدى الطلاب، وذلك بإعطاء الطلاب خبرات في الطرق التي يتعلمون بها ويطورون تعلمهم بالتركيز على أنشطة حل المشكلات التي تقوم على الذكاءات المتعددة، إذ إن هذه الاستراتيجيات التعليمية تشجع الطلاب على البناء على الخبرات المخزونة في أبنيتهم المعرفية ليتعلموا مهارات جديدة (Christon. 1999 P 1-2).

إن التربية الحديثة تسعى باتجاه إيجاد أساليب حديثة في التدريس والذكاء تعتمد من الأساليب الحديثة التي تواجه الاحتياجات التي يتفرد بها ذكاء كل طالب للوصول إلى أقصى تفعيل لقدراته المختلفة وصولا إلى أفضل النتائج من العملية التعليمية. (الشاروتي، 2007، ص132)

إن تعدد الذكاء فرصة لتحقيق التواصل مع جل الطلاب في غرفة الصف الدراسي والتركيز على ما يستطيع أن يفعله الطلاب بهدف مساعدتهم على النجاح في حياتهم، فقد يكون هناك الموهوب في الرسم، والموهوب في الموسيقى، ومثلهم الموهوب في اللغة، والرياضة، وأعمال الكومبيوتر، فالكفاية ليست بالعلوم الأكاديمية في الكتب المدرسية واجتياز الامتحانات التحصيلية وحدها، وإنما في إدراك المدرسين الكفايات والقدرات التي يظهرها الطلاب وملاحظتها تعد مؤشرا من مؤشرات الذكاء الذي لا يقتصر على مهارة محددة للموهبة أم

بدنية أم منطقية، وبالتالي اندماج الطلاب في غرفة الصف بدرسي (الإمام، 2008، ص20).

ويهدف التدريس على وفق نظرية الذكاءات المتعددة إما إلى تنمية ذكاءات معينة، وإما إلى تنوع التدريس باستعمال كل الذكاءات، وبناء عليه فإن المدرسين غالبا ما يستهدفون ذكاءات معينة بمراكز النشاط وذلك بإقامة محطات في داخل الصف الدراسي تشمل أدوات تعليمية ترتبط بكل ذكاء، وبالنتيجة يسعى كل مدرس إلى تقديم التدريس الثري باستعمال استراتيجيات تدريس الذكاءات المتعددة، وهذا يتطلب من المدرسين أن يكونوا أكثر وعيا بالأفراد الذين يدرسونهم ويعرفون عواطفهم وأحتياجاتهم وقدراتهم، لأن هذه الاستراتيجيات تؤكد على أخذ قدرات الأفراد واحتياجاتهم بالحسبان (ابراهيم، 2005، ص 287)، (الهاشمي وطه، 2008، ص83)

وبناء على ذلك فإن قبول الطالب وإعطائه التقدير يؤثر في كيمياء الدماغ وإن عدم فهم المدرس الأبنية المصممة لعمليات الدماغ فإنه يستطيع تطبيق المعرفة لتحسين بيئات التعلم الحالية، وهذه البيئات تنطلق من طريق عناصر متكاملة يمكن توضيحها في المخطط الآتي:

التنفيذ والتطبيق

تغذية راجعة

المشاركة

مثيرات متنوعة

وقت كاف

توفر بدائل

تقديم محتوى مخصب ذي معنى

غياب التهديد

ومن طريق ذلك يمكن إحداث تعديل في سلوك الطلاب باستعمال أساليب التدريس الفعالة وتوفير ظروف تعليمية ملائمة وبالتالي يصبح كل الطلاب متعلمين فاعلين إذا ما زودوا بالأساليب التدريسية الفاعلة والمتناغمة مع عمليات الدماغ.

إن استعمال أشكال الذكاءات المتعددة في الصف الدراسي يؤدي إلى اكتساب المعلومات وخزنها في الذاكرة على أساس أن هذا الخزن يتم عندما تكون المعلومة منظمة بطريقة تسهل عملية استذكارها وتطبيقها في مواقف مختلفة وإن يدعم الطالب بأساليب مختلفة من طريق تنشيط وسع لأنواع الذكاء وزيادة دافعيته للتعلم. لذا فإن التدريس على وفق هذه الأساليب يمكن أن يسهم بفهم أعمق للمادة موضوع الدراسة وزيادة التعاون بين أطراف العملية التعليمية (Buzan, 2001, P. 59).

يختار الباحث المرحلة الإعدادية لأن لها مدلولات نفسية وتربوية فهي مرحلة نمو عقلي ووجداني إذ تتدفق في نفس الطالب أحلام كثيرة وتعيش في صدره آمال عريضة، وتعد مرحلة إعداد الطالب في حياته إلى مراحل دراسية أعلى

هدفا البحث :

يهدف البحث الحالي إلى

1. معرفة أثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في التحصيل في مادة الأدب والنصوص لدى طلاب المرحلة الإعدادية
2. معرفة أثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

فرضيتا البحث:

1. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بأساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التحصيل.
2. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بأساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التذوق الأدبي

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ:

1. عينة من طلاب الصف الخامس العلمي في المدارس الثانوية والإعدادية النهارية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي 2009 20.0
2. عدد من موضوعات كتاب الأدب والنصوص للصف الخامس العلمي للعام الدراسي 2009 - 2010.
3. الذكاءات المتعددة (الذكاء اللغوي، والذكاء المكاني، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الذاتي).

تحديد المصطلحات:

أساليب متنوعة

الأسلوب لغة:

سلبَ منه سَلَبَهُ الشيء يَسْلُبُهُ سَلْباً، وسَلَباً، واستلبهُ إياهُ، والاستلابُ الاختلاس، ويقال للسطر من النخيل أسلوب، والأسلوبُ: الطريق والوجه والمذهب

يقال: أنتم في أسلوب سوء والجمع أساليب، والأُسْلُوبُ بالضم: الفنّ يقال أخذ فلان في أساليب القول: أي أفانين منه. (ابن منظور، 2005، ج7، ص224)

الأسلوب اصطلاحا: عرفه كل من:

- أبو حطب بأنه: "الكيفية التي يتبعها المعلم في التفاعل مع الموقف التعليمي التي تظهر فيه شخصيته". (أبو حطب، 1984، ص 406)
- محمد بأنه: "الجزء الإجرائي من طريقة التدريس التي يعتمدها المدرس لنقل أو إيصال مادته أو خبرات المنهج إلى تلاميذه" (محمد، 1991، ص51).
- اللقاني بأنه: "مجموع العمليات والإجراءات والأساليب التي يقوم بها المعلم في أثناء التدريس، وهي تشكل في مجموعها نمطا مميزا لسلوك المعلم في التدريس" (اللقاني، 1996، ص24)
- عبيد بأنه: "مجموعة النشاطات التي يقوم المعلم بها في موقف تعليمي لمساعدة الطلبة في الوصول إلى الأهداف التربوية" (عبيد، 2001، ص22).
- الهادي بأنه: "الطريقة أو المنحى أو مجموعة الإجراءات المتسقة والمنظمة التي يقوم الباحث أو المعلم بها لإيصال المعلومات للطلبة أو تفسيرها استنادا لأسس منطقية" (عبد الهادي، 2004، ص135)
- محيي بأنه: "أداة ناقلة للعلم والمعرفة والمهارة وهي كلما كانت ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكائه وقابليته وميوله كانت الأهداف المتحققة أوسع عمقا" (محيي، 2005، ص7).

بناء على ما تقدم نجد أن التعريفات أعلاه تتفق على أن الأسلوب هو النشاطات التي يؤديها المدرس في موقف تعليمي ما لإيصال المعلومات للطلبة

التعريف النظري:

الأساليب المتنوعة: "الإجراءات التي يؤديها المدرس في أثناء التدريس وتلبي هذه الأساليب الاحتياجات التي ينفرد بها كل طالب للوصول إلى أقصى الفهم لقدراته المختلفة بغية تحقيق أفضل الناتج من العملية التعليمية.

التعريف الإجرائي:

أساليب تدريسية متنوعة يؤديها المدرس بمشاركة طلابه بعد تقسيمهم على مجموعات بحسب ذكاءاتهم المتعددة التي توصل إليها الباحث بموجب أداة مسح الذكاءات المتعددة وهي الذكاء اللغوي والذكاء المكاني والذكاء الاجتماعي والذكاء الذاتي.

الذكاء

الذكاء لغة:

ذكا: ذكَت النارُ تذكو ذُكوًا وذكاءً، واستذكت: اشتدَّ لهبُها واشتعلت، وذكّاها وأذكاها: رفعها وألقى عليها ما تذكو به، والذُّكْوة والذكيُّ: ما ذكّيتها به من حطب أو بعر، والذُّكْوة والذَّكا: الجمرة الملتهبة، وذُكاء بالضم: اسم الشمس.

والذَّكاءُ ممدودٌ: حدّةُ الفؤاد، والذَّكاءُ: سُرْعة الفِطْنة، والذَّكاءُ في الفهم أن يكون فهمًا سريع القَبُول.

الذكاءُ من قولك قلبٌ ذكيٌّ وصبيٌّ ذكيٌّ إذا كان سريع الفطنة، وقد ذكِيَ بالكسر يذْكى ذكًا ويقال ذكا يذكُو ذكاءً وذكُو فهو ذكيٌّ، ويقال ذكُوَ قلبُه يذْكُو إذا حَيَّ بعد بلادة فهو ذكيٌّ على فعيل، والذُّكاءُ: السِّنُّ.

وأصل الذكاء في اللغة كلها إتمام الشيء، فمن ذلك الذكاء في السن وهو تمام السن، وقال الخليل الذكاءُ في السن أن يأتي على قُرحه سَنة وذلك تمام استتمام القوة، قال زهير:

يُفضّلُه إذا اجتهدُوا عليه ... تمامُ السِّنِّ منه والذَّكاءُ

(ابن منظور، 2005 ج6، ص37)

الذكاء اصطلاحا: عرفه كل من:

- بركات بأنه "قدرة عضوية لها أساس في التكوين الجسمي ويرجع اختلاف الأفراد فيه إلى اختلافهم في التكوين العضوي وهذه القدرة بهذا المعنى موروثة ولا يعني هذا أن الذكاء لا يتأثر بالبيئة بل يتأثر بها" (بركات، 1976، ص202)
- ستر بأنه: "القدرة على التكيف العقلي مع مشاكل الحياة وظروفها الجديدة" (وجيه، 1977 ص32)
- دافيدوف بأنه: القدرة على النشاط العقلي التي لا تعكس قياسه (دافيدوف، 1983، ص529).
- سبيرمان بأنه "القدرة على إدراك العلاقات أو القدرة على التفكير المجرد". (جميل، 2003، ص24)
- بياجيه بأنه "حاصل تفاعل الموروث البيولوجي والخبرات الشخصية و بيئية الاجتماعية" (سليم، 2004، ص319)
- بينيه بأنه: "القدرة على الاستيعاب المستند إلى الفهم الموجه نحو الهدف و الهادف بالحكم الصحيح على الأمور" (نوفل، 2007، ص40)
- كاردنر بأنه القدرة على حل المشكلات أو ابتكار منتجات لها قيمة في بيئة ثقافية واحدة أو أكثر.(Gardner, 1983, P 98).

ويختلف الناس في مقدار الذكاء الذي يولدون فيه كما يختلفون في طبيعته ويختلفون في الكيفية التي ينمو بها ذكاؤهم، وذلك أن الناس معظمهم يسلكون على وفق المزج بين أنواع الذكاء لحل مختلف المشكلات التي تعترضهم في الحياة، وهذه الأنواع هي:

1. **الذكاء اللغوي**، وهو القدرة على استعمال الكلمات بكفاءة، والبراعة في تركيب الجمل ونطق الأصوات وتعرف معاني الألفاظ، أي يشمل جميع القدرات اللغوية والكتابة والقراءة والمحادثة والاستماع
2. **الذكاء المنطقي – الرياضي**، وهو القدرة على استعمال الأعداد والقدرة على تعرف الرسوم البيانية والعلاقات المجردة والتصرف معها
3. **الذكاء الموسيقي**، ويعني القدرة على تشخيص النغمات الموسيقية وإدراك إيقاعاتها والاهتمام بالألوان والانفعال بالآثار العاطفية للنغمات الموسيقية
4. **الذكاء الجسمي**، وهو القدرة على حل المشكلات باستخدام الجسم، والقيام ببعض الأعمال والتعبير عن الأفكار والأحاسيس.
5. **الذكاء البينشخصي – الاجتماعي**، ويتمثل في القدرة على فهم الآخرين والإحساس بهم، وإقامة العلاقات السليمة معهم، وكيفية التعامل معهم، والقدرة على ملاحظة الفروق بين الناس وأسباب التناقض في طباعهم ودافعياتهم.
6. **الذكاء الضمنشخصي – الذاتي**، وهو قدرة الفرد على فهم مشاعره الذاتية والقدرة على ضبطها وتشكيل نموذج صادق عن الذات.
7. **الذكاء المكاني – البصري**، ويعني القدرة على ملاحظة العالم الخارجي بدقة وتحويله إلى مدركات حسية، والقدرة على تصوير المكان النسبي للأشياء في الفراغ.

8- **الذكاء الطبيعي:** وهو القدرة على التمييز بين الكائنات الحية وغير الحية وتصنيفها والقدرة على التعامل مع البيئة باحترام (جابر، 2003، ص10).

نستدل من التعريفات السابقة على أن الذكاء كلمة مجردة أو تكوين فرضي لا يشير إلى شيء مادي ملموس يمتلكه الشخص، أي إننا لا نلاحظه مباشرة ولا نقيسه قياساً مباشراً، إنما نستدل عليه من آثاره ونتائجه.

التعريف النظري: قدرة الفرد على تعرف معالم بيئته واكتشاف الصفات الملائمة للأشياء والأفكار الموجودة وعلاقتها ببعضها، وانه القدرة على استنباط فكر آخر مناسب إذا ما كان للشخص مشكلة تحتاج إلى إعمال الذهن.

التعريف الإجرائي: هو ما يحصل عليه الطلاب (عينة البحث) من درجات في استبانة مسح الذكاءات المتعددة التي ستقدم لهم لغرض البحث الحالي والتي بموجبها يقسم الطلاب على مجموعات كل مجموعة بحسب ذكائها.

التحصيل:

التحصيل لغة:

حصل: الحاءُ والصادُ واللامُ أصلٌ واحد وهو جمع الشيء. (ابن فارس، 1990، ج1، ص68)

والحاصل من كل شيء: ما بقي وثبت وذهب ما سواه، وحصل الشيءُ يحصُل حُصُولاً، والتحصيل: تمييز ما يَحصُل والاسم الحصيلة وقد حصَّلت الشيء تحصيلاً.

وحاصل الشيء ومحصوله بقيته، وحصَّلت الأمر حقَّقته وأبنته (ابن منظور، 2005، ج4، ص143)

التحصيل اصطلاحا: عرفه كل من:

- كود بأنه "انجاز أو كفاية في الأداء في مهارة أو معرفة" (Good, 1959, P 7).
- جابلن بأنه "مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاية في العمل المدرسي يقوم من قبل المدرسين بالاختبارات المقننة" (Chaplin, 1971, P 5).
- الكلزه بأنه "مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معينة في موضوع معين مقاسا * بالدرجات التي يحصل عليها في اختبار التحصيل" (الكلزه، 1989، ص102).
- الحفني بأنه "مقدار ما يحصله الفرد من معرفة أو خبرة" (الحفني، 1994، ص10).
- علام بأنه "درجة الاكتساب التي يحققها فرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو في مجال تعليمي أو تدريسي معين" (علام، 2000، ص 305).
- ملحم بأنه "المعلومات والمهارات التي يكتسبها الفرد إلى جانب الاتجاهات والميول والقيم ويتحدد في هذه الطريقة مقدار التحصيل لدى يوم انجازه في وحدة زمنية معينة والذي يشير إلى ما تم تعلمه من قبل الفرد" (ملحم، 2006، ص69).
- سماره بأنه "المعلومات والمهارات المكتسبة من قبل المتعلمين كنتيجة لدراسة موضوع أو وحدة دراسية محددة" (سماره، 2008، ص52).

---

* هكذا ورد، والصواب مقيساً

تتفق التعريفات السابقة على أن التحصيل هو المعلومات والخبرات والمهارات التي يكتسبها المتعلم نتيجة الدراسة، ويقاس بالدرجات التي يحصل المتعلم عليها في اختبار التحصيل.

التعريف النظري:

التحصيل هو كفاية الأداء الذي يحققه الطالب في مادة دراسية نتيجة تقديم خبرة أو مهارة معينة للطالب.

التعريف الإجرائي:

هو ما يحصل عليه الطلاب (عينة البحث) من درجات في الاختبار التحصيلي الذي سيعده الباحث لأغراض البحث الحالي في الموضوعات التي ستدرس في أثناء التجربة.

التذوق الأدبي

التذوق لغة:

الذوقُ مصدر ذاق الشيء يذوقُهُ ذوقاً وذَواقاً ومذاقاً، فالذَّوق والمذاق يكونان مصدرين ويكونان طعماً كما تقول ذَواقُه ومذاقُه طيّب، والمذاق طعم الشيء.

والذواق: هو المأكول والمشروب، وفي الحديث لم يكن يذمُّ ذَوّاقاً، فعال بمعنى مفعول من الذوق ويقع على المصدر والاسم، وما ذقت ذواقاً أي شيئاً، وتقول: ذقتُ فلاناً وذقتُ ما عنده أي خبرته، وتذوّقته أي ذقته شيئاً بعد شيء، وأمر مستذاقٌ أي مجرّبٌ معلوم، والذوق يكون فيما يُكره ويحمدُ قال تعالى

﴿فَأَذَاقَهَا اللَّهُ لِبَاسَ الْجُوعِ وَالْخَوْفِ﴾ * أي ابتلاها بسوء ما خُبرت من عقاب الجوع والخوف.

والذوق يكون بالفم وبغير الفم (ابن منظور، 2005، ج6، ص205)

التذوق اصطلاحا: عرفه كل من:

- عبد النور بأنه "ملكة الإحساس بالجمال والتمييز بدقة بين حسنات الأثر الفني وعيوبه وإصدار الحكم عليه والذوق أساسه عاطفة ولذلك يتبدل حسب أنواع البشر وأزمنتهم وحسب الطور الذي يمر به الإنسان نفسه" (عبد النور، 1979، ص 118).
- وهبي بأنه "قدرة الإنسان على التفاعل مع القيم الجمالية في الأشياء وخاصة في الأعمال الفنية" (وهبي، 1984، ص173).
- فرانك مارسيلا بأنه: قدرة الطالب على تحليل النصوص والمهارات اللغوية بوجه عام ويتطلب هذا التحليل أربع مهام هي: فهم النص الأدبي ومقارنة ملاحظات الطلاب حول النص، وكتابة انطباعاتهم حوله، وكتابة مقال مفصل عن النص (Frank Marcella, 1997 P 1)
- قورة بأنه "المحصلة النهائية لدراسة الأدب والبلاغة والنقد وضرب من ضروب تعرف أساليبها وممارستها ممارسة فعلية وسليمة وبكل ما يعود بعد ممارسته بالتأثير فيها سموا وارتفاعا" (قورة، 2001، ص255)
- البجة بأنه: "الموهبة التي يستطيع المتعلم بها تقدير الأدب الإنساني والمفاضلة بين شواهده ونصوصه، أو تلك الحاسة الفنية التي يهتدي بها من العمل الأدبي وعرض عيوبه أو مزاياه" (البجة، 2003، ص181)

---

* النحل، آية 112

- بدران بأنه " قدرة المتعلم على تناول النص الأدبي بالتدقيق والتحليل من خلال إدراك نواحي الجمال ودقة المعاني وفهم التراكيب ودلالتها وتحديد قيمة الصور الخيالية والتفطن إلى العبارات المبتكرة وتحليل أسلوب النص ". (بدران، 2008، ص76).

تتفق التعريفات السابقة على أن التذوق هبة طبيعية يستطاع بها تقدير الأدب الإنساني والمفاضلة بين نصوصه بالجودة أو الرداءة، وهو مزيج من العاطفة والعقل والحس.

التعريف النظري:

التذوق الملكة الموهوبة التي يستطاع بها تقدير الأدب والمفاضلة بين نصوصه وهو مزيج من العاطفة والعقل والحس ويختلف عند الأفراد باختلاف مواهبهم وحواسهم.

التعريف الإجرائي

التذوق قدرة طلاب عينة البحث على إدراك الخصائص الفنية للنص الأدبي وفهمهم الأفكار والمعاني التي تضمنها، وتمكنهم من الحكم عليه بالجودة أو الرداءة عبر إجاباتهم عن الاختبار المعد لهذا الغرض.

الأدب والنصوص

الأدب لغة:

أدب: الأدب الذي يتأدب به الأديب من الناس سمي أدبا لأنه يأدِبُ الناس إلى المحامد وينهاهم عن المقابح وأصل الأدب الدعاء، ومنه قيل للصنيع يدعى إليه الناس: مدعاةٌ ومأدبة

أدُبَ الرجل يأدُبُ أدبا فهو أديب

الأدب: أدب النفس، والأدب: الظرفُ وحسنُ التناول وأدُب بالضم فهو أديب من قوم أدباء، والأدبة والمأدبةُ كل طعام صنع لدعوة أو عرس.

والأدب مصدر قولك أدب القومَ يأدِبهم بالكسر أدبا إذا دعاهم إلى طعامه، والأدب: العجب (ابن منظور، 2005، ج1، ص70)

الأدب اصطلاحا: عرفه كل من:

- مجاور بأنه: "الإنتاج المبدع الذي يصور فيه الأديب مشاعره وأحاسيسه نحو ما يشاهده من مظاهر الطبيعة وما يقع تحت حسه وبصره من صور الجمال". (مجاور، 1969، ص367)
- قطب بأنه: "تعبير موحٍ عن قيم حية ينفعل بها ضمير الفنان، هذه القيم تنبثق عن تصور معين للحياة والارتباطات فيها بين الإنسان والكون، وبين بعض الأنفس وبعض". (قطب، 1987، ص11)
- السرحان بأنه: "الكلام البليغ المؤثر المعبر عن العاطفة المحققة للمتعة العقلية واللذة المفكرة" (السرحان، 1989، ص58)
- موسوعة ويبسترز بأنه: "الكتابة بتعبيرات وصيغ خاصة تعرض مجموعة من الأفكار، والأدب مجموعة من الأشكال منها: الشعر والرواية والنثر والتاريخ والسير والمقالات" (Websters, 1994, P 836)
- عبد الحميد بأنه: "الكتابة الإبداعية التي هي من نتاجات الخيال الأدبي والتي تشتمل على الشعر والنثر والقصة القصيرة والرواية القصيرة والدراما والمسرح" (عبد الحميد، 2001، ص315)
- إسماعيل بأنه: "خلاصة تجارب الأمة المكتوبة والمروية التي تعبر فيها عن تجاربها وتعكس قيمها ومثلها وعقيدتها وطموحاتها التي تهدف إليها كما تمجد به مآثر الأجداد والآباء التي تحكي قصصهم ورواياتهم وبطولاتهم وحضاراتهم". (إسماعيل، 2005، ص 249)

- الهاشمي بأنه: " الفكرة الجميلة في العبارة الجميلة التي تحدث في نفس قارئها أو سامعها لذة فنية " (الهاشمي، 2006، ص213)

تتفق التعريفات السابقة على أن الأدب تعبير لفظي جميل محكم العبارة بليغ الصياغة يؤثر في المتلقي

التعريف النظري:

الأدب: ما أثر عن الشعراء والكتاب والخطباء والحكماء من بديع القول المشتمل على تصوير الأخيلة الرفيعة والمعاني الرقيقة مما يهذب النفس ويرقق الحس ويثقف اللسان

التعريف الإجرائي:

موضوعات التي يدرسها الباحث في أثناء مدة التجربة التي تتضمن كتاب الأدب والنصوص المقرر تدريسه لطلاب الصف الخامس العلمي

النصوص

النصوص لغة:

النص: رفعك الشيء نصَّ الحديث ينصُّه نصاً رفعه وكل ما ظهر فقد نص.

يقال نصَّ الحديث إلى فلان أي رفعه وكذلك نصصته إليه ونصّت الظبية جيدها رفعته، ونصَّ الرجل نصاً إذا سأله عن شيء حتى يستقصي ما عنده، ونصُّ كلِّ شيء منتهاه. (ابن منظور، ج7، 2005، ص97)

النصوص اصطلاحا عرفها كل من:

- ظاهر بأنها " مختارات الشعر والنثر التي تظهر بهذا الاسم مع المرحلة المتوسطة حتى نهاية المرحلة الثانوية وتتنوع بين المقطوعة الشعرية

والقصيدة والخطبة والرسالة والمقالة والقصة والمسرحية" (ظاهر، 1984، ص246).

- حمدان بأنها "كل كلام رقيق جميل يعبر عن الحقائق الأدبية والعواطف الإنسانية" (حمدان، 1990، ص11).
- جابر بأنها: "قطع مختارة من التراث الأدبي القومي نثره وشعره تمثل مسيرة هذا التراث وتطلع الدارس على تطور أشكال الأدب العربي فيه وقد لا تقتصر على التراث القومي، بل تتعداه إلى تقديم ألوان مختارة من الآثار الأدبية العالمية". (جابر، 1991، ص257).
- السعدي بأنها: "قطع مختارة من التراث الأدبي شعره ونثره إذ تمثل مسيرة وتطور هذا التراث وتبين أشكاله المختلفة والمدى الذي وصل إليه في حقبة زمنية معينة وما طرأ عليها من تغير". (السعدي، 1992، ص69).
- عاشور بأنها "نصوص تتوافر لها حظ من الجمال الفني وتعرض عن تجربة فكرية متكاملة أو مترابطة، وتعد وسيلة للتدريب على التذوق الأدبي". (عاشور، 2003، ص238).
- الهاشمي بأنها "وعاء التراث الأدبي قديمه وحديثه نثره في قرآنه وحديث الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) والنثر الفني والشعر وعن طريقها يتم إثراء مهارة المتعلمين اللغوية والفكرية والتعبيرية والتذوقية" (الهاشمي، 2006، ص238).

تتفق التعريفات السابقة على أن النصوص الأدبية قطع مختارة من التراث الأدبي شعره ونثره يتوافر لها حظ من الجمال الفني يمكن عن طريقها تنمية مهارات الطلاب المتنوعة من حيث الفكرة والأسلوب والعاطفة والخيال وأسعة.

التعريف النظري:

مختارات من التراث الأدبي الإنساني المتمثل بالشعر والنثر التي يتوفر لها حظ من الجمال الفني وتعرض على الطلاب فكرة متكاملة أو عدة أفكار يمكن اتخاذها أساسا لتنمية التذوق الأدبي عند الطلاب.

التعريف الإجرائي

بقصائد الشعرية والمقطع النثرية في كتاب الأدب والنصوص المقرر تدريسه لطلاب الصف الخامس العلمي التي تدرس لطلاب عينة البحث بغية فهمها وتذوقها وحفظها

المرحلة الإعدادية:

مرحلة التي تلي المرحلة المتوسطة في العراق ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات وظيفتها الإعداد للحياة العملية أو الدراسة الجامعية (جمهورية العراق، 1984، ص4)

الفصل الثاني: دراسات سابقة

يتضمن هذا الفصل عرضا موجزا لبعض الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي وموازنتها، مرتبة تبعا لتسلسلها الزمني بدءاً بالدراسات العربية ثم الأجنبية.

أولا: دراسات عربية

1. دراسة عفانة ونشوان 2004
2. دراسة الجبوري 2004
3. دراسة محيي 2005
4. دراسة عثامنه 2005
5. دراسة الدمخ 2006
6. دراسه الشمرداش 2006
7. دراسة الاهدل 2009
8. دراسة الوحيدي 2009

ثانيا: دراسات أجنبية

1. دراسة دوس 1993
2. دراسة ديكر 1997
3. دراسة فورتيني 2001

ثالثا: موازنة الدراسات السابقة

أولا: دراسات عربية

1. دراسة عفانه ونشوان 2004

(مستويات التفكير المتعدد لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات والميول نحوها).

أجريت هذه الدراسة في الجامعة الإسلامية بغزة وهدفت إلى:

أ. التعرف على مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة التعليم الأساسي في غزة.

ب. تحديد علاقة الذكاء المتعدد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في غزة بتحصيلهم في الرياضيات.

جـ. تحديد علاقة الذكاء المتعدد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في غزة بميولهم نحو الرياضيات.

تكونت عينة الدراسة من (1387) تلميذا وتلميذة اختار الباحثان (1002) أعداد منهم من التلامذة لتحديد مستويات الذكاء المتعدد لتلامذة مرحلة التعليم الأساسي في غزة، ومنها (385) طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي لدراسة العلاقة بين مستويات الذكاء المتعدد لديهم وعلاقته بالتحصيل في الرياضيات والميل نحوها.

لتحقيق أهداف بحثهما استعمل الباحثان الأدوات الآتية:

أ. قائمة تيلي للذكاءات المتعددة.

ب. اختبار التحصيل في الرياضيات.

جـ. مقياس الميل نحو الرياضيات.

استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية:

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط الرتب لسبيرمان.

بعد تحليل النتائج إحصائيا تم التوصل إلى أن عينة الدراسة تمتلك الذكاء المتعدد بدرجات مختلفة، إذ نال الذكاء المنطقي الرياضي الترتيب الأول، يلي ذلك على التتالي الذكاء اللغوي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الجسمي، والذكاء المكاني، والذكاء الموسيقي، والذكاء الذاتي.

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين الذكاء المنطقي الرياضي والتحصيل، وهناك علاقة بين الذكاء المنطقي الرياضي والميل نحو الرياضيات

وفي ضوء النتائج أوصى الباحثان بتنمية الوعي بالذكاءات المتعددة من حيث أهميتها وأساليب تطبيقها والاهتمام بالأنشطة الطلابية وتوجيهها للكشف عن الذكاءات المتعددة لدى الطلاب (عفانه ونائلة، 2004، ص99، -223)

2. دراسة الجبوري 2004

(أثر العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص وتنمية التفكير الابتكاري لديهم).

أجريت هذه الدراسة في العراق، في جامعة بغداد – كلية التربية (ابن رشد) وهدفت إلى معرفة أثر العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص وتنمية التفكير الابتكاري لديهم

تكونت عينة الدراسة من (50) طالبا اختيروا عشوائيا من طلاب الصف الرابع العام في محافظة بغداد، وزعوا بين مجموعتين، مجموعة تجريبية مكونة من (25) طالبا، ومجموعة ضابطة مكونة من (25) طالبا، للعام الدراسي 2002 - 2003

أجرى الباحث تكافؤا بين المجموعتين في متغيرات (العمر الزمني، والتحصيل الدراسي للوالدين، ودرجات اللغة العربية النهائية للعام السابق، ودرجات التفكير الابتكاري).

أعد الباحث اختبارا تحصيليا لقياس تحصيل المجموعتين، واعتمد اختبار القدرة على التفكير الابتكاري لسيد خير الله

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية معادلة ألفا كرونباخ، ومربع كاي، ومعامل الصعوبة، ومعامل قوة التمييز، وفاعلية البدائل الخطأ، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين

أظهرت نتائج البحث وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي مادة الأدب

والنصوص، وفي اختبار القدرة على التفكير الابتكاري لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث باعتماد أسلوب العصف الذهني في تدريس مادة الأدب والنصوص لطلبة المرحلة الإعدادية وضرورة تدريب المدرسين والمدرسات على استعمال أسلوب العصف الذهني في تدريس المادة (الجبوري، 2004، ص 8 -100).

3. دراسة محيي 2005

(اثر استعمال أسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الثاني معهد إعداد المعلمات في مادة الأدب والنصوص)

أجريت الدراسة في العراق – جامعة بغداد – كلية التربية للبنات، وهدفت إلى معرفة اثر أسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الثاني معهد إعداد المعلمات في مادة الأدب والنصوص.

اختارت الباحثة عينة عشوائية مكونة من (59) طالبة وزعت بين مجموعتين احداهما تجريبية مكونة من (29) طالبة درست مادة الأدب والنصوص بأسلوب التعلم التعاوني، والأخرى ضابطة مكونة من (30) طالبة درست مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية.

أجرت الباحثة تكافؤا بين مجموعتي البحث في العمر الزمني للطالبات، والتحصيل الدراسي للوالدين، ودرجات مادة اللغة العربية، ودرجات اختبار القدرة اللغوية.

أعدت الباحثة اختبارا تحصيليا من نوع الاختيار من متعدد، وملء الفراغات، لقياس تحصيل المجموعتين.

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان – براون، ومعادلة معامل الصعوبة، ومعادلة قوة التمييز، وفاعلية البدائل الخطأ.

أظهرت نتائج البحث تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب التعلم التعاوني على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة باستعمال أسلوب التعلم التعاوني في تدريس مادة الأدب والنصوص، والمواد التعليمية المختلفة. وتشجيع مدرسي اللغة العربية على اتباع طرائق تدريسية أخرى إلى جانب الطريقة التقليدية (محيي، 2005، ص11 -90).

4. دراسة عنامنة2005

(أثر استخدام كل من استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مبحث الجغرافية في الأردن).

جريت الدراسة في الأردن وهدفت إلى معرفة أثر استعمال كل من استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مبحث الجغرافية في الأردن.

بلغت عينة الدراسة (61) طالبا اختيروا عشوائيا من شعبتين من شعب الصف الأول الثانوي، إحداهما درست على وفق استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة، والأخرى درست على وفق استراتيجية التعلم التعاوني.

استعمل الباحث أداتين لتحقيق هدف بحثه، الأولى أداة مسح الذكاءات المتعددة التي استعملها ماككيري (2000) بعد ترجمتها وتعديلها لتتوافق مع البيئة الأردنية، وتم التأكد من صدقها وثباتها، والثانية اختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة (الأنماط أ) وتأكد من صدقه وثباته.

توصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في تنمية التفكير الإبداعي الكلي باستعمال استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجية التعلم التعاوني.

وفي ضوء النتائج أوصى الباحث معلمي المواد الاجتماعية باستعمال استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجية التعلم التعاوني، وضرورة تدريب المعلمين على استعمال استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة (عثامنه، 2005، ر - ص).

5. دراسة السمخ 2006

(بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء المتعدد وقياس أثره في تحصيل مادة الثقافة الأدبية واللغوية وتنمية مهارات التفكير الاستنتاجي لدى طالبات المرحلة الثانوية في الأردن)

أجريت الدراسة في الأردن وهدفت إلى بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء المتعدد وقياس أثره في تحصيل مادة الثقافة الأدبية واللغوية وتنمية مهارات التفكير الاستنتاجي لدى طالبات المرحلة الثانوية في الأردن.

اختارت الباحثة عشوائيا (160) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسة قطر الندى، وزعن عشوائيا على مجموعتين، مجموعة تجريبية تدرس بالبرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة وعدد طالباتها (79) طالبة منها (35) طالبة من التخصص العلمي، و(44) طالبة من التخصص الأدبي، ومجموعة ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية وعدد طالباتها (81) طالبة، منها (36) طالبة من التخصص العلمي، و(45) طالبة من التخصص الأدبي. أجرت الباحثة تكافؤا بين المجموعتين في الاختبار القبلي في مادة الثقافة الأدبية واللغوية، واختبار قياس مهارات التفكير الاستنتاجي.

استعملت الباحثة أداتين لتحقيق أهداف بحثها، أحداهما اختبار تحصيلي في تحصيل مادة الثقافة الأدبية واللغوية، والأخرى اختبار قياس مهارات التفكير

الاستنتاجي. استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وتحليل التباين الثنائي، وتحليل التغاير المصاحب.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في كل من تحصيل مادة الثقافة الأدبية واللغوية، ومهارات التفكير الاستنتاجي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بين المجموعتين التجريبية والضابطة يعزى للبرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة، والبرنامج الاعتيادي، ولصالح المجموعة التجريبية.

وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات والمقترحات. (الدهيم، 2006، ص [illegible])

6 دراسة الدمرداش 2006

" أثر برنامج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل في النحو لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام "

أجريت الدراسة في مصر وهدفت إلى:

1 بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لشرح النحو لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي العام.

2 الكشف عن أثر البرنامج التعليمي المقترح في زيادة التحصيل في النحو لدى طالبات المجموعة التجريبية.

بلغت عينة الدراسة (300) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي العام من مدرسة بنات بسيدي سالم، قسمت عينة الدراسة على مجموعتين أحدهما تجريبية وعدد أفرادها (150) طالبة، والأخرى ضابطة عدد أفرادها (150) طالبة.

أجرى الباحث تكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في العمر الزمني، والتحصيل الدراسي، والذكاء.

استعمل الباحث الأدوات الآتية:

أ. اختبار تحصيلي محكي المرجع في النحو.

ب. اختبار القدرات العقلية.

ج. البرنامج التعليمي المقترح.

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

الاختبار التائي، وتحليل التباين للكشف عن اثر البرنامج في المتغير التابع، ومربع معامل ايتا لحساب حجم الأثر.

توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية نتيجة تطبيق البرنامج التعليمي المقترح. وختمت الدراسة بتوصيات ومقترحات عديدة. (الحمداني، 2006، ص 128 – 211)

7. دراسة الاهدل 2009

(فاعلية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة)

أجريت الدراسة في السعودية وهدفت إلى:

لكشف عن فاعلية أنشطة التدريس وأساليبها القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة.

ب. تقديم دليل لمعلمات الجغرافيا يتضمن إرشادات للمعلمة في استعمال المواقف والأنشطة والأساليب التعليمية بالاعتماد على نظرية الذكاءات المتعددة

حددت الباحثة عشوائياً (72) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي عينة لدراستها ووزعتهن بين مجموعتين أحداهما تجريبية وعدد طالباتها (38) طالبة، والأخرى ضابطة وعدد طالباتها (34) طالبة.

أجرت الباحثة تكافؤاً بين المجموعتين في درجات اختبار التحصيل القبلي وأداة مسح للذكاءات المتعددة.

استعملت الباحثة الأداتين الآتيتين:

أ- أداة مسح الذكاءات المتعددة المعدة من ماكنزي (2000) ومعربة من محمد عبد الهادي حسين (2000) لمسح الذكاءات المتعددة والمكونة من تسعة مجالات معلم للطالبات بحيث يشمل كل مجال نوعاً من أنواع الذكاءات المتعددة.

ب- اختبار تحصيلي من نوع أسئلة الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد.

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي، ومربع كاي، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري.

ظهرت نتائج الدراسة فاعلية أنشطة التدريس وأساليبها القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في رفع مستوى تحصيل طالبات المجموعة التجريبية وبقاء أثر التعلم لدى طالبات المجموعة نفسها.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة باستعمال استراتيجيات الذكاءات المتعددة وما تتضمنه من أنشطة وأساليب في تدريس مناهج الجغرافية، وإعداد دورات تدريبية للمدرسات والمشرفات التربويات للإفادة من نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس (الأهدل، 2009، ص192-236).

8. دراسة الوحيدي 2009

(أثر إستراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن).

أجريت الدراسة في الأردن، وهدفت إلى تعرف أثر إستراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.

تكونت عينة الدراسة من (162) طالبا وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي اختارهم الباحث عشوائيا من مدرستي مزركا الاعدادية للذكور والإناث مقسمين بين أربع شعب دراسية، قسمت هذه الشعب عشوائيا على مجموعتين تجريبيتين.

ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة اختبارا للاستيعاب القرائي، وآخر في التعبير الكتابي، جرى التحقق من صدق الاختبارين وثباتهما وطبقا على مجموعات الدراسة قبليا وبعديا، وأعدت الباحثة دليلا للمعلم تضمن محتوى تعليمي لدى درس تبعا لخطوات الإستراتيجية التعليمية القائمة على نظرية الذكاء المتعدد.

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وتحليل التباين الثنائي.

أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في الاستيعاب القرائي يعزى إلى إستراتيجية التدريس لصالح الطلبة الذين درسوا باستعمال الاستراتيجية التعليمية القائمة على نظرية الذكاء المتعدد

- وجود فروق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في التفسير العلمي يعزى إلى إستراتيجية التدريس لصالح الطلبة الذين درسوا باستعمال الإستراتيجية التعليمية القائمة على نظرية الذكاء المتعدد.

وختمت الدراسة بتوصيات عديدة (الوحيدي، 2009، ص ل – م).

ثانيا : دراسات أجنبية

1. دراسة دوس (Doss) 1993

(العلاقة بين التحصيل والذكاء الجسمي – الحركي)

أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية - ولاية فلوريدا ، وهدفت إلى معرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء الجسمي - الحركي لدى عينة بلغ عدد أفرادها (50) طالبا من طلاب الصفين الرابع والخامس الأساسيين من ذوي التحصيل المتدني في مدارس فلوريدا ، وكان أساس اختيارهم قائم على:

- أن تكون درجات الطالب لمدة (9) أشهر أو أكثر أقل من مستوى درجات طلاب صفه في كل من الرياضيات واللغة، وبحسب نتائج اختبار التحصيل الدراسي.
- أن لا يكون الطالب من ذوي صعوبات التعلم أو يعاني من اضطرابات انفعالية أو ملتحق ببرنامج التربية الخاصة.

أظهرت نتائج الدراسة أن هذه الفئة من الطلاب ذوي التحصيل المتدني تتميز بذكاء جسمي أعلى من المتوسط، لا يتم استغلاله في الصفوف الدراسية مما يترتب عليه ضرورة استغلال جوانب القوة هذه وتوظيفها في التدريس والتحسين للتحصيل الدراسي (Doss, 1993)

2. دراسة ديكر (Dercer) 1997

(فاعلية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس اللغات الأجنبية وتقليل الزمن اللازم لاكتساب المعلومة مقارنة مع الأساليب التقليدية).

أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وهدفت إلى تقصي فاعلية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس اللغات الأجنبية وتقليل الزمن اللازم لاكتساب المعلومة مقارنة مع الأساليب التقليدية.

بلغت عينة الدراسة (25) طالبا وطالبة من طلبة الصف الرابع، واستخدم الباحث أداة مسح الذكاءات المتعددة لمعرفة مواطن القوة التي تتميز بها كل طالب ثم توعيته بها، وتعديل البيئة التربوية لتلبي قدراته واحتياجاته.

تم تقويم أداء الطلبة ومدى التقدم الذي أحرزوه من طريق استخدام الملاحظة المباشرة، واختبار تحصيلي لمعرفة مدى اندماج الطلبة في المهمات والأنشطة التعليمية ومدى تقدمهم في المادة الدراسية.

ظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الأسلوبين، ولمصلحة الذين درسوا على وفق استراتيجيات الذكاءات المتعددة. (Dercer , 1997)

3. دراسة فورتيني (Fortini) 2001

(استخدام استراتيجيات التعليم المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة للتخفيف من قلق الرياضيات).

هدفت الدراسة إلى استعمال استراتيجيات التعليم المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة للتخفيف من قلق الرياضيات، وذلك بافتراض أن معرفة الطالب نوع الذكاء القوي لديه سوف يساعده على تطوير أفضل استراتيجيات التعلم ومن طريقها يستطيع مواجهة قلق الرياضيات.

بلغت عينة الدراسة (17) طالبا وطالبة، أما أدوات الدراسة فكانت ملاحظة المباشرة، وتحليل سجلات الأعمال، وأداء مسح الذكاءات المتعددة، ثم

تم تشجيع الطلاب على استعمال أساليب ذكاءاتهم في تعلم مادة الرياضيات وحل المسائل الرياضية والمتعلقة بالطريقة والأسلوب الذي يفضلونه.

أظهرت نتائج الدراسة تحسن أداء عينة الدراسة في مادة الرياضيات وزيادة دافعيتهم وحماسهم لتعلمها (fortuni 2001).

ثالثاً: موازنة الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات السابقة يحاول الباحث الكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الدراسات من جهة، وبينها وبين الدراسة الحالية من جهة أخرى، وعلى النحو الآتي:

1. **المنهجية**: تباينت الدراسات السابقة من حيث منهجيتها، فقد اعتمدت دراسة عمانة ونائلة (2004)، ودراسة كومس (1993) المنهج الوصفي واتبعت دراسة الجبوري (2004)، ودراسة محيي (2005)، ودراسة عثامنة (2005)، ودراسة السمح (2006)، ودراسة السمرد ش (2006)، ودراسة الأهدل (2009)، ودراسة الإحبشي (2009) ودراسة ديكو (1997)، ودراسة فورتيني (2001) المنهج التجريبي أما الدراسة الحالية فمنهجها تجريبي أيضاً.
2. **الهدف**: تباينت أهداف الدراسات السابقة بتباين مشكلاتها، فهدفت دراسة عمانة ونائلة (2004) إلى معرفة مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة التعليم الأساسي بغزة وتحديد علاقة الذكاء المتعدد بتحصيل الطلاب وميولهم نحو الرياضيات. وهدفت دراسة الجبوري (2004) إلى معرفة أثر أسلوب العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص وتنمية التفكير الابتكاري لديهم، وهدفت دراسة محيي (2005) إلى معرفة أثر استعمال أسلوب المعلم التدويني في تحصيل طالبات معهد إعداد المعلمات في مادة الأدب والنصوص، وهدفت دراسة عثامنة (2005) إلى معرفة أثر استخدام كل من

استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مبحث الجغرافيا، وهدفت دراسة الدمخ (2006) إلى بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء المتعدد وقياس أثره في تحصيل مادة الثقافة الأدبية واللغوية وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات المرحلة الثانوية في الأردن، وهدفت دراسة الدمرداش (2006) إلى أثر برنامج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل في النحو لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وهدفت دراسة الأهدل (2009) إلى فاعلية أنشطة التدريس وأساليبها القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة، وهدفت دراسة الوحيدي (2009) إلى معرفة أثر استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، وهدفت دراسة دوس (1993) إلى معرفة العلاقة بين التحصيل والذكاء الجسمي – الحركي، وهدفت دراسة بكر (1997) إلى معرفة فعالية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس الكلمات الأجنبية وتقليل الزمن اللازم لاكتساب مجموعة مفردات مع الأساليب التقليدية، وهدفت دراسة هوربيني (2001) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات التعليم المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة للتخفيف من قلق الرياضيات.

3 تباينت الدراسات السابقة من حيث مكان إجرائها، فقد أجريت دراسة الجبوري (2004) ودراسة محيي (2005) في العراق، وأجريت دراسة عفانة والخزندار (2004) في فلسطين، وأجريت دراسة غانم (2005)، ودراسة الدمخ (2006)، ودراسة الوحيدي (2009) في الأردن، وأجريت دراسة الأهدل (2009) في السعودية، وأجريت

دراسة الدمرداش (2006) في مصر، وأجريت دراسة دوس (1993) ودراسة ديكر (1997) في الولايات المتحدة الأمريكية، أما دراسة هورنيني (2001) فلم تشر إلى مكان إجراء الدراسة.

أما الدراسة الحالية فقد أجريت في العراق.

4 المرحلة: اختلفت الدراسات السابقة من حيث المراحل التي أجريت فيها، فقد أجريت دراسة عمانة وناشئة (2004)، ودراسة التوحيدي (2009)، ودراسة دوس (1993) في المرحلة الأساسية، أما دراسات عثامنة (2005)، والدمرداش (2006)، والسمخ (2006) والأهدل (2009) أجريت على طلاب المرحلة الثانوية، في حين أجريت دراسة الجبوري (2004)، ومحيي (2005) على طلبة المرحلة الإعدادية

أما دراستا ديكر (1997)، وهورنيني (2001) فلم تشيرا إلى المرحلة التي أجريتا فيها، وأجريت الدراسة الحالية على طلاب المرحلة الاعدادية الصف الخامس العلمي.

5 العينة: تباينت أعداد العينات في الدراسات السابقة، فكانت (1387) تلميذا وتلميذة في دراسة عمانة وناشئة (2004)، و(50) طالب في دراسة الجبوري (2004)، و(59) طالبة في دراسة محيي (2005)، و(76) طالبا في دراسة عثامنة (2005)، و(160) طالبة في دراسة السمخ (2006)، و(300) طالبة في دراسة الدمرداش (2006)، و(72) طالبة في دراسة الأهدل (2009)، و(162) طالبا وطالبة في دراسة التوحيدي (2009)، و(50) طالبا في دراسة دوس (1993)، و(25) طالب وطالبة في دراسة ديكر (1997)، و(17) طالبا وطالبة في دراسة هورنيني (2001).

أما الدراسة الحالية فتكونت عينتها من (40) طالبا

6 الجنس: اختلفت الدراسات السابقة من حيث الجنس (طلاب، طالبات) فقد أجريت كل من دراسة (عمامة وبائلة 2004)، و(الوحيدي 2009)، و(ديكر 1993)، و(سوزتيني 2001) على الطلاب والطالبات، أما دراسة (عثامنه 2005)، و(الجبوري 2004) و(دوس 1993) فقد أجريت على الطلاب، أما دراسات (محيي 2005) و(السمخ 2006)، و(الدمرداش 2006)، و(الاهدل 2009) فقد أجريت على الطالبات، أما الدراسة الحالية فقد أجريت على الطلاب.

7 المتغير التابع: تباينت الدراسات السابقة من حيث المتغير التابع فقد كان في دراسة عمامة وبائلة (2004) التحصيل والميل نحو الرياضيات، أما في دراسة الجبوري (2004) فهي التحصيل وتنمية التفكير الابتكاري، وفي دراسات محيي (2005)، والدمرداش (2006) ودوس (1993)، وديكر (1997) ففي التحصيل، وفي دراسة عثامنه 2005) فهي تنمية التفكير الإبداعي، وفي دراسة السمخ (2006 فهي التحصيل وتنمية مهارات التفكير الاستنتاجي، وفي دراسة الاهدل (2009) فهي التحصيل وبقاء أثر التعلم، وفي دراسة الوحيدي (2009) فهي تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي، أما في دراسة سورتيني (2001) فهي التخفيف من قلق الامتحان.

أما في الدراسة الحالية فكان التحصيل والتذوق الأدبي.

8 المادة الدراسية: تباينت الدراسات السابقة من حيث المادة الدراسية التي أجريت فيها التجربة، فقد أجريت كل من دراسة الجبوري (2004)، ودراسة محيي (2005) في مادة الأدب والنصوص، أما دراسة عمامة وبائلة (2004)، ودراسة سورتيني (2001) في الرياضيات، ودراسة عثامنة (2005)، والاهدل (2009) في الجغرافية، ودراسة السمخ

(2006) في الثقافة الأدبية واللغوية، ودراسة الدعرداوي (2006) ففي النحو، ودراسة الوحيدي (2009) ففي القراءة والتعبير، ودراسة يوس (1993)، ودراسة ديكر (1997) ففي استعمال استراتيجيات الدكورات المتعددة. أما الدراسة الحالية فكانت في مادة الأدب والنصوص.

9. **الوسائل الإحصائية:** تباينت الدراسات السابقة في استعمالها الوسائل الإحصائية، فقد استعملت دراسة عمانة وبلقة (2004) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط الرتب لسبيرمان. واستعملت دراسة بحيري (2004) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعادلة ألفا كرونباخ، ومعامل الصعوبة، ومعادلة قوة التمييز، وفعالية البدائل الخطأ، واستعملت دراسة معيبي (2005) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان براون، ومعامل الصعوبة، ومعادلة قوة التمييز، وفاعلية البدائل الخطأ. واستعملت دراسة الدعج (2006) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري وتحليل التباين الثنائي، وتحليل التغاير المصاحب، واستعملت دراسة الدعرداوي (2006) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وتحليل التغاير المصاحب، ومربع معامل ايتا، واستعملت دراسة الأهدل (2009) الاختبار التائي، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومربع معامل ايتا، واستعملت دراسة الوحيدي (2009) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وتحليل التباين الثنائي. أما دراسات عثامنة (2005)، ويوس (1993)، وديكر (1997)، وهورتيني (2001) فلم تشر إلى الوسائل الإحصائية المستعملة.

أما الدراسة الحالية فقد استعملت الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل الصعوبة، وقوة التمييز، وفاعلية البدائل الخطأ، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعادلة سبيرمان براون، ومربع معامل ايتا وسائل إحصائية.

10. النتائج: توصلت الدراسات السابقة جميعها إلى تفوق المجموعات التجريبية على المجموعات الضابطة، فقد توصلت دراسات عثمان (2005) والدمخ (2006)، والشمردلي (2006)، والأهدل (2009)، والوحيدي (2006)، وديكر (1997)، وفرزيتي (2001) إلى تفوق المجموعات التجريبية التي استعملت استراتيجيات أو أساليب أو برامج مبنية على أساس الذكاءات المتعددة على المجموعات الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وتوصلت دراسة الجبوري (2004) إلى تفوق المجموعة التجريبية التي استعمل فيها المعمل الذهني على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وتوصلت دراسة محيي (2005) إلى تفوق المجموعة التجريبية التي استعملت التعلم التعاوني على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

أما الدراسة الحالية فقد توصلت إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستعمال أساليب مبنية على أساس الذكاءات المتعددة على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية

11. أفاد الباحث من الدراسات السابقة في عدة أمور منها:

- تحديد مشكلة البحث وهدفه.
- صياغة فرضيتا البحث.
- اختيار التصميم التجريبي المناسب.
- إجراءات التكافؤ الإحصائي.
- صياغة الخطط التجريبية
- إعداد أداة البحث.
- صياغة الأهداف السلوكية.
- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات البحث.
- النتائج التي توصلت إليها وكيفية عرضها وتفسيرها.

الفصل الثالث: منهج البحث وإجراءاته

أولا: التصميم التجريبي

يعد التصميم التجريبي مخططاً يساعد على عمل إجراءات البحث والوصول إلى النتائج حول العلاقات بين المتغيرات المستقلة والتابعة، وإن اختيار التصميم التجريبي الملائم يعطي ضمانا لإمكانيه تذليل الصعوبات التي قد تظهر عند التحليل الإحصائي (ويه نت جون، 1993، ص92)، ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة وظروف العينة (الزوبعي، 1968، ص58- 68)، لذلك اعتمد الباحث واحدا من التصاميم التجريبية ذات الضبط الجزئي يلائم ظروف البحث الحالي فجاء التصميم على ما مبين في جدول (1)

جدول (1)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار النهائي
التجريبية	أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة	التحصيل والتذوق الأدبي	اختبار التحصيل واختبار التذوق الأدبي
الضابطة		التحصيل والتذوق الأدبي	
حساب الفرق بين المجموعتين في درجات الاختبارين			

إن المقصود بالمجموعة التجريبية هي المجموعة التي سيدرس طلابها مادة الأدب والنصوص بأساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة، أما المجموعة الضابطة فهي المجموعة التي سيدرس طلابها مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية، ويقصد بالتحصيل المتغير التابع الأول الذي يقاس بوساطة اختبار يعده الباحث لأغراض البحث الحالي، أما التذوق الأدبي فهو المتغير التابع الثاني الذي يقاس بوساطة اختبار يتبناه الباحث أما الاختبار النهائي فيقيس المتغير التابع (التحصيل والتذوق الأدبي) لمعرفة أثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة

ثانياً: مجتمع البحث وعينته

1 مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث الحالي من المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنين في مركز محافظة بابل للعام الدراسي 2009 -2010، ومن اجل تحديد مجتمع البحث راجع الباحث مديرية العامة لتربية محافظة بابل بموجب الكتاب الصادر من رئاسة جامعة بابل/ الدراسات العليا لمعرفة عدد المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنين التي تقع في مركز محافظة بابل فكانت المدارس على ما مبين في جدول (2).

جدول (2)

المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنين في مركز محافظة بابل

ت	اسم المدرسة	الموقع
1	ثانوية الحلة للبنين	حي الجمهوري
2	ثانوية بابل التطبيقية للبنين	حي بابل
3	ثانوية الميثاق للبنين	حي البكرلي
4	ثانوية علي جواد الطاهر	حي العسكري
5	إعدادية الجهاد للبنين	حي الجمعية
6	إعدادية الفيحاء للبنين	حي كريطعة
7	إعدادية الإمام علي للبنين	حي السبيج
8	إعدادية الكندي للبنين	حي الكرامة
9	إعدادية الثورة للبنين	حي الثورة
10	إعدادية الجزائر للبنين	حي الجزائر
11	إعدادية الحلة للبنين	حي القاضية

يظهر من جدول (2) أن المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنين في مركز محافظة بابل (11) مدرسة، منها (4) مدارس ثانوية، و(7) مدارس إعدادية.

2 عينة البحث

أ. عينة المدارس

بعد أن حدد الباحث المدارس المشمولة بالبحث وعددها (11) مدرسة اختار مدرسة إعدادية الفيحاء للبنين النهارية بطريقة عشوائية * لإجراء بحثه فيها.

ب. عينة الطلاب

بعد أن اختار الباحث عشوائيا إعدادية الفيحاء الواقعة في حي مكرم حطمه الباحث الدراسة بعد استصدار كتاب من المديرية العامة لتربية محافظة بابل لتسهيل مهمته، فوجد أنها تحتوي على ثلاث شعب للصف الخامس العلمي وهي (أ، ب، ج)، اختار الباحث شعبتي (أ، ج) بطريقة عشوائية ** لتكونا مجموعتي البحث، بلغ عدد طلابهما (46) طالبا منهم (23) طالبا في شعبة (أ)، و(23) طالبا في شعبة (ج). وبعد استبعاد الطلاب المخفقين البالغ عددهم (6) طلاب، منهم (3) طلاب في شعبة (أ)، و(3) طلاب في شعبة (ج)، أصبح عدد أفراد العينة (40) طالبا وحصل الاستبعاد لاعتقاد الباحث أن الطلاب المخفقين لديهم خبرة

---

* استعمل الباحث طريقة السحب العشوائي البسيط، إذ كتب الباحث أسماء المدارس على أوراق صغيرة ووضعها في كيس، وسحب ورقة واحدة فكانت الورقة تحمل اسم إعدادية الفيحاء.

** كتب الباحث أسماء الشعب على أوراق صغيرة ووضعها في كيس وسحب ورقتين فكانت الورقتان المسحوبتان تحملان اسمي الشعبتين (أ، ج)، ثم وضع الباحث الورقتين اللتين تحملان اسمي الشعبتين (أ، ج) في كيس وسحب الورقة الأولى لتكون المجموعة التجريبية فكانت الورقة المسحوبة تحمل اسم شعبة (ج)، أما الورقة التي تحمل اسم شعبة (أ) فكانت المجموعة الضابطة.

وحده الخبرة قد تؤثر في دقة النتائج، وقد أبقى الباحث عليهم في الشعبتين حفاظا على النظام المدرسي ولئلا يحرموا من درس الأدب والنصوص بعد ذلك ورع الباحث الطريقتين التدريسيتين بين الشعبتين بالطريقة نفسها، فكانت أساليب متنوعة مبنية على أساس الحكايات المتعددة من نصيب شعبة (ج) وأطلق عليها المجموعة التجريبية، والطريقة التقليدية من نصيب شعبة (أ) وأطلق عليها المجموعة الضابطة وجدول (3) يبين ذلك

جدول (3)

عدد طلاب مجموعتي البحث قبل استبعاد المخفقين وبعده وطريقة تدريس كل مجموعة

ت	الشعبة	اسم المجموعة	طريقة التدريس	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
		ضابطة	الطريقة التقليدية	23	20
2	ج	التجريبية	أساليب متنوعة مبنية على أساس الحكايات المتعددة	23	20
المجموع				46	40

ثالثا: تكافؤ مجموعتي البحث

قبل الشروع ببدء التجربة حرص الباحث على تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها قد تؤثر في نتائج التجربة على الرغم من أن طلاب العينة تم اختيارهم عشوائيا وإنهم من منطقة واحدة ويدرسون في مدرسة واحدة، وهذه المتغيرات هي

1. العمر الزمني للطلاب محسوبا بالشهور . ملحق (1)
2. التحصيل الدراسي للآباء
3. التحصيل الدراسي للأمهات

4. درجات مادة اللغة العربية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2009 / 2010 ملحق (2).

5. درجات مادة الأدب والنصوص في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2009 - 2010. ملحق (3).

6. أداة مسح الذكاءات المتعددة. ملحق (4)

لقد حصل الباحث على البيانات والمعلومات المتعلقة بالعمر الزمني، والتحصيل الدراسي للوالدين، ودرجات اللغة العربية، ودرجات الأدب في اختبار نصف السنة من البطاقة المدرسية وسجل الدرجات ودفاتر الطلاب الامتحانية بالتعاون مع إدارة المدرسة، وفيما يأتي عمليات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات السابقة

1. العمر الزمني للطلاب محسوبا بالشهور

أجرى الباحث تكافؤا إحصائيا في العمر الزمني محسوبا بالشهور بين طلاب مجموعتي البحث، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط أعمار طلاب المجموعتين، وجد الباحث أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط أعمار طلاب المجموعتين عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (38)، وجدول (4) يبين ذلك

جدول (4)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان المحسوبة والجدولية للعمر الزمني لطلاب مجموعتي البحث

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمتان التائيتان المحسوبة	القيمتان التائيتان الجدولية	مستوى الدلالة عند (0,05)
تجريبية	20	198,5	21,65	38	1,06	2,02	غير دالة
ضابطة	20	196.95	20,44				

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لكل من المجموعتين التجريبية و الضابطة بلغ (198,5) و(196,95) على التتالي وبلغت القيمة التائية المحسوبة (1,06) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (2,02)، وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتان إحصائيا في العمر الزمني.

2. التحصيل الدراسي للآباء

جرى الباحث تكافؤاً إحصائياً في التحصيل الدراسي لآباء مجموعتي البحث وباستعمال مربع كاي ($كا^2$) وجد الباحث انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (2)، وجدول (5) يبين ذلك

جدول (5)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث وقيمتا ($كا^2$) المحسوبة والجدولية والدلالة الإحصائية

المجموعة	عدد أفراد العينة	متوسطة	إعدادية أو معهد	كلية فما فوق	درجة الحرية	قيمتا كا2 المحسوبة	قيمتا كا2 الجدولية	مستوى الدلالة عند 0,05
التجريبية	20	7	8	5	2	0,16	5,99	غير دالة
الضابطة	20	6	8	6				

يتضح من الجدول (5) أن قيمة ($كا^2$) المحسوبة كانت (0,16) وهي أقل من قيمة ($كا^2$) الجدولية البالغة (5,99)، وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتان في هذا المتغير.

3. التحصيل الدراسي للأمهات.

أجرى الباحث تكافؤاً إحصائياً في التحصيل الدراسي لأمهات مجموعتي البحث، وباستعمال مربع كاي ($كا^2$) وجد الباحث انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (2)، وجدول (6) يبين ذلك

جدول (6)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث وقيمتا ($كا^2$) المحسوبة والجدولية والدلالة الإحصائية

المجموعة	عدد أفراد العينة	ابتدائية	متوسطة	إعدادية	درجة الحرية	قيمتا كا2		مستوى الدلالة عند 0,05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	20	7	7	6	2	0,14	5,99	غير دالة
الضابطة	20	6	8	6				

يتضح من الجدول (6) أن قيمة ($كا^2$) المحسوبة كانت (0,14) وهي أقل من قيمة ($كا^2$) الجدولية البالغة (5,99)، وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتان في هذا المتغير.

4. درجات مادة اللغة العربية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2009–2010.

عمد الباحث في تكافؤ المجموعتين درجات مادة اللغة العربية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2009–2010 التي حصل عليها من سجلات المدرسة، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي وجد الباحث أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (38)، وجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) لدرجات طلاب مجموعتي البحث في اللغة العربية امتحان نصف السنة للعام الدراسي 2009–2010

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		مستوى الدلالة عند 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	20	53,15	29,82	38	0,25	2,02	غير دالة
الضابطة	20	53,65	46,72				

يتضح من جدول (7) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (53,15)، وأن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (53,65)، وأن القيمة التائية المحسوبة (0,25)، وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,02)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في درجات اللغة العربية في اختبار نصف السنة.

5 درجات مادة الأدب والنصوص لاختبار نصف السنة للعام الدراسي 2009 – 2010.

حصل الباحث على درجات طلاب مجموعتي البحث في مادة الأدب والنصوص في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2009 -2010 من دفاتر الطلاب الامتحانية، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث، وجد الباحث أنه ليس هنالك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب مجموعتي البحث عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (38)، وجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) لدرجات طلاب مجموعتي البحث في الأدب والنصوص (نصف السنة) للعام الدراسي 2009–2010

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		مستوى الدلالة عند 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	20	11,85	9	38	0,21	2,02	غير دالة
الضابطة	20	11,65	8,82				

يتضح من جدول (8) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (11,85) وأن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (11,65)، وأن القيمة التائية المحسوبة (0,21) أقل من القيمة الجدولية البالغة (2,02) وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في درجات الأدب والنصوص في اختبار نصف السنة

6 أداة مسح الذكاءات المتعددة.

من أجل التعرف على الذكاءات المتعددة لدى طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) تبنى الباحث مقياس أشكال الذكاءات المتعددة لأحمد الصريمي 2008 (الصريمي، 2008، ص 120 -225)، المعد في ضوء مكونات نموذج گاردنر، والمعرب من محمد عبد الهادي حسين 2000 ملحق (4) ولتثبت من صلاحية المقياس عرضه الباحث على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في التربية وعلم النفس وطرائق تدريس اللغة العربية ملحق (14) لبيان مدى صلاحيته ومدى تغطيته التعريف الذي وضعه گاردنر، إذ عرف الذكاءات المتعددة بأنها " إمكانية بايلوجية نفسية كامنة لمعالجة المعلومات التي يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية لحل المشكلات أو إيجاد نتاجات

لها قيمة في ثقافة ما ويختلف الناس في مقدار الذكاء الذي يولدون فيه كما يحسنون في صيغته ويختلفون في الكيفية التي ينمو بها ذكاؤهم ذلك أن الناس يستطيعون عمل وفق المزج بين أصناف الذكاء لحل مختلف المشكلات التي تعترضهم في الحياة " (Gardner, 1997, P 35)

وكانت نسبة اتفاق الخبراء على صلاحية المكونات وتعريفاتها والتغطية للتعريف النظري 100 ٪ أما صدق المقياس فقد اعتمد الباحث الصدق المعتمد في دراسة العريمي ، إذ إنها اعتمدت الصدق الظاهري وصدق البناء. تكون المقياس من ثمانية مقاييس فرعية مؤلف في مجملها اختبار يقيس الذكاءات المتعددة هي

- مجال الذكاء اللغوي يتكون من 12 فقرة
- مجال الذكاء المنطقي الرياضي يتكون من 12 فقرة
- مجال الذكاء البصري يتكون من 7 فقرات
- مجال الذكاء الجسمي الحركي يتكون من 10 فقرات
- مجال الذكاء الطبيعي يتكون من 10 فقرات
- مجال الذكاء الموسيقي يتكون من 11 فقرة
- مجال الذكاء الاجتماعي يتكون من 13 فقرة
- مجال الذكاء الذاتي يتكون من 13 فقرة

وزعت الأوزان بين بدائل الإجابة على وفق أنموذج ليكرت وبمدرج خماسي(تنطبق بدرجة كبيرة جداً ، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة ، تنطبق بدرجة قليلة، لا تنطبق) وأعطيت بدائل الإجابة الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التتالي ملحق (5)

طبق الباحث مقياس الذكاءات المتعددة على طلاب مجموعتي البحث، وجدت النتائج على ما مبينة في جدول (9)

جدول (9)

مجموع درجات طلاب مجموعتي البحث في أداة مسح الذكاءات المتعددة ومتوسطاتهم الحسابية

المجموعة	عدد أفراد العينة	الذكاء اللغوي	المتوسط الحسابي	الذكاء الرياضي	المتوسط الحسابي	الذكاء البصري	المتوسط الحسابي	الذكاء الجسمي	المتوسط الحسابي	الذكاء الطبيعي	المتوسط الحسابي	الذكاء الموسيقي	المتوسط الحسابي	الذكاء الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الذكاء الذاتي	المتوسط الحسابي
التجريبية	20	97	48،59	788	39،4	846	42،3	789	39،45	800	40	737	36،85	932	46،6	927	46،35
الضابطة	20	959	47،95	717	35،85	850	42،5	803	40،15	798	39،9	745	37،25	916	45،8	935	46،75
مج س ت	6790																
مج س2 ت		947841		620944		715716		622521		640000		543169		268624		859329	
مج س2 ت الكلي	5813 44																
مج س ض	6723																
مج س2 ض		919681		514089		722500		644809		636804		555025		839056		874225	
مج س2 ض الكلي	5706189																

يتضح من جدول (9) أن درجات طلاب مجموعتي البحث ومتوسطاتها الحسابية كانت متقاربة في أنواع الذكاءات المتعددة جميعها، ولقياس تكافؤ المجموعتين في أداة مسح الذكاءات المتعددة قبل بدء التجربة تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي عند مستوى (0,05)، ودرجة حرية (38)، إذ جاءت النتائج على ما مبينة في جدول (10).

جدول (10)

الوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية لطلاب مجموعتي البحث في أداة مسح الذكاءات المتعددة

المجموعة	عدد أفراد العينة	مجموع الدرجات	الوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		مستوى الدلالة عند 0.05
						المحسوبة	الجدولية	
ضابطة	20	6723	336,15	172312,62	38	0,025	2,02	غير دالة
تجريبية	20	6790	339,5	175396,95				

يتضح من جدول (10) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في أداة مسح الذكاءات المتعددة (339,5)، وأن متوسط درجات المجموعة الضابطة في الأداة نفسها (336,15)، وأن القيمة التائية المحسوبة (0,025) أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,02) وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في درجات أداة مسح الذكاءات المتعددة، الملحقان (6، 7)

رابعاً: ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية)

على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية ومحاولتها اللحاق بالعلوم الطبيعية في دقة الإجراءات وكثرة استعمال المتخصصين في هذا المجال المنهج التجريبي فإنهم يدركون تماما الصعاب التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر

التي يدرسونها أو ضبطها لأن الظواهر السلوكية ظواهر غير مادية ومعقدة تتدخل فيها العوامل (عمام، 1984، ص203).

وزيادة على ما تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث حاول الباحث قدر الإمكان ضبط بعض المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية) التي قد تؤثر في سلامة التجربة لأن ضبطها يؤدي إلى نتائج أكثر دقة. وفيما يأتي المتغيرات الدخيلة وكيفية ضبطها:

1. **الاندثار التجريبي:** ويقصد به الأثر المتولد عن ترك عدد من الطلاب الخاضعين للتجريب، أو انقطاعهم عن الدوام مما يترتب على هذا تأثير في النتائج (الزوبعي، 1968، ص61)، ولم تتعرض أفراد التجربة لمثل هذا الأثر عدا حالات الغياب الفردية وهي حالة طبيعية تعرضت لها المجموعتان بنسب ضئيلة ومتساوية.
2. **ظروف التجربة والحوادث المصاحبة:** ويقصد به ما يحتمل حدوثه من حوادث في أثناء مدة التجربة، ولم تتعرض التجربة إلى أي حادث يعرقل سيرها ويكون ذا تأثير في المتغير التابع إلى جانب الأثر الناجم عن المتغير المستقل.
3. **الفروق في اختيار العينة:** حاول الباحث قدر المستطاع تفادي أثر هذا المتغير في نتائج البحث وذلك بالاختيار العشوائي للعينة، وعن طريق إجراء التكافؤ الإحصائي بين أفراد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في ستة متغيرات يمكن أن يكون تداخلها مع المتغير المستقل أثر في المتغير التابع، فضلا عن تجانس طلاب المجموعتين في النواحي الاجتماعية والثقافية إلى حد كبير لانتمائهم إلى بيئة واحدة.
4. **أداتا القياس:** استعمل الباحث أداتين أحداهما لقياس تحصيل طلاب مجموعتي البحث، وهي الاختبار التحصيلي، ملحق (11) لقياس

تحصيل الطلاب في مادة الأدب والنصوص، والأخرى أداة موحدة لقياس التذوق الأدبي، وهو اختبار العابدي (2007)، ملحق (16)

5 - أثر الإجراءات التجريبية:

أ. **سرية التجربة**: حرص الباحث على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطلاب بطبيعة البحث وهدفه كي لا يتغير نشاطهم أو تعاملهم مع التجربة مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها.

ب. **المدرس**: درس الباحث نفسه مجموعتي البحث، وبهذا سيطر على ما قد ينجم عن أثر في المتغير التابع إذا ما أسند التدريس إلى مدرس غيره.

ج. **توزيع الحصص**: أمكن السيطرة على هذا المتغير من طريق تدريس مجموعتي البحث في اليوم نفسه، وهو يوم الثلاثاء من كل أسبوع، فكانت الحصة الثالثة من نصيب المجموعة التجريبية، والحصة الثالثة من نصيب المجموعة الضابطة.

د. **مدة التجربة**: كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لطلاب مجموعتي البحث إذ بدأت يوم الأحد 14 /2 / 2010 وانتهت يوم الثلاثاء 4 / 5 / 2010.

هـ. **بناية المدرسة**: طبقت التجربة في مدرسة واحدة، وفي صفين متجاورين، ومتشابهين من حيث المساحة، وعدد الشبابيك، والإنارة، و التهوية، وعدد المقاعد، ونوعها، وحجمها.

خامسا: تحديد المادة العلمية

حدد الباحث المادة العلمية التي ستدرس لطلاب مجموعتي البحث في أثناء مدة التجربة وهي (عشرة) موضوعات من موضوعات كتاب الأدب و النصوص المقرر تدريسه لطلاب الصف الخامس العلمي للعام الدراسي 2009 2010، وهي

1. الأدب العربي في الأندلس
2. الشاعر ابن زيدون
3. الشاعرة حمدونة بنت زياد
4. الشاعر ابن شكيل الأندلسي
5. الموشحات – لسان الدين بن الخطيب
6. النثر في الأندلس
7. الشاعر ابن شهيد
8. الأدب في العصور المتأخرة
9. الشاعر صفي الدين الحلي
10. الشاعر ابن معتوق الموسوي

سادسا : صياغة الأهداف السلوكية

يعد تحديد الأهداف السلوكية أمرا ضروريا في العملية التربوية والتعليمية لأنها توضح نوع الأداء والسلوك المتوقع من المتعلم بعد مروره بالخبرات والمواقف التعليمية، وتوفر أساسا سليما لإعداد اختبارات وأدوات ملائمة لتقويم تحصيل الطلبة (إبراهيم 1986، ص88). ويمكن تعريف الهدف السلوكي على أنه عبارة لغوية تصف رغبة في إحداث تغيير متوقع حدوثه في سلوك المتعلم قابل للملاحظة والقياس ومن الممكن تحقيقه (سلامة، 2001، ص67).

وبناء على ما تقدم صاغ الباحث (142) هدفا سلوكيا معتمدا على الأهداف العامة ومحتوى موضوعات الأدب والنصوص التي ستدرس في التجربة موزعة بين مستويات المجال المعرفي في تصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم) لأن مستويات هذا المجال تلائم الطلاب في مرحلة الدراسة الإعدادية، ويمكن ملاحظتها وقياسها بسهولة.

عرض الأهداف السلوكية على عدد من الخبراء والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية وطرائق تدريس اللغة العربية ملحق (12) لمعرفة آرائهم في

سلامة صياغة الأهداف السلوكية ومدى تغطيتها محتوى المادة الدراسية ملحق (10) وبعد الإطلاع على آرائهم أجريت التعديلات اللازمة وأصبحت (6) هدف اخر، وبذلك أصبح عدد الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية (148) هدفا بواقع (48) هدف لمستوى المعرفة، و(39) هدفا لمستوى الفهم، و(15) هدف لمستوى التطبيق و(17) هدفا لمستوى التحليل، و(12) هدفا لمستوى التركيب، و(17) هدف لمستوى التقويم، وجدول (11) يبين ذلك

جدول (11)

الموضوعات التي درست في أثناء التجربة وأهدافها السلوكية موزعة بحسب مستويات المجال المعرفي لتصنيف بلوم

ت	الموضوعات	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	المجموع
1	الأدب العربي في الأندلس	3	4		1	1	1	10
2	ابن زيدون	4	4	2	2	1	2	15
3	حمدة بنت زياد	4	4	2	2	1	2	15
4	ابن حكيم الأندلسي	4	4	2	2	1	2	15
5	موشحات لسان الدين بن الخطيب	8	5	2	2	1	2	20
6	النثر في الأندلس	8	4	1	1	3	1	18
7	ابن شهيد	4	4	2	2	1	2	15
8	الأدب في العصور المتأخرة	5	2	-	1	1	1	10
9	صفي الدين الحلي	4	4	2	2	1	2	5
10	ابن معتوق الموسوي	4	4	2	2	1	2	15
	المجموع	48	39	15	17	12	17	148

سابعا: إعداد الخطط التدريسية

تُعد الخطط التدريسية واحدة من متطلبات التدريس الناجح، فقد أعد الباحث الخطط التدريسية للموضوعات المقرر تدريسها في أثناء التجربة لطلاب مجموعتي البحث، فالمجموعة التجريبية أعدت لها خطط على وفق أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة، والمجموعة الضابطة أعدت لها خطط تدريسية في ضوء التدريس بالطريقة التقليدية.

عرض الباحث نموذجين من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين باللغة العربية وآدابها وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية ملحق (12) للإفادة من آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة الخطتين وجعلهما سليمتين تضمنان نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء تم إجراء بعض التعديلات عليهما، وأصبحتا جاهزتين للتنفيذ الملحقان (9، و10).

ثامنا: إجراء التجربة

بعد استقرار النظام المدرسي وثبات جدول الحصص اليومي وبعد أن انتهى الباحث من متطلبات إجراء التجربة، باشر بتطبيق التجربة بتاريخ 14/ 2/ 2010، إذ درس الباحث المجموعة التجريبية باستعمال أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة، إذ قسمت على أربع مجموعات: مجموعة الذكاء اللغوي، ومجموعة الذكاء المكاني، ومجموعة الذكاء الاجتماعي، ومجموعة الذكاء الذاتي، في حين درس الباحث المجموعة الضابطة على وفق الطريقة التقليدية، وانتهت التجربة بتطبيق الاختبارين في يومي الأحد 2010/5/2 والثلاثاء 4/ 5/ 2010.

تاسعاً: أداتا البحث

1. الاختبار التحصيلي

تعد الاختبارات التحصيلية أحدى الوسائل المهمة المستعملة في تقويم تحصيل الطلبة وأكثر الوسائل التقويمية استعمالاً في المدارس لبساطة إعدادها وتطبيقها، (الإمام، 1990، ص47)، والاختبارات التحصيلية الوسيلة الوحيدة الرئيسة المستعملة في تقويم مدى تقدم المتعلم، إذ تعد وسيلة منظمة لتحديد مدى اكتساب المتعلم المعارف (أبو علام، 1987، ص111).

وبناء على ما تقدم أعد الباحث اختبارا تحصيليا لقياس التحصيل لدى طلاب مجموعتي البحث واتبع الخطوات الآتية في إعداد الاختبار

أ. إعداد جدول المواصفات (الخريطة الاختبارية)

جدول المواصفات من أهم الطرائق التي تحقق الغرض الذي يبنى عليه الاختبار إذ إن الاختبار يبنى على وفق مجموعة من المواصفات التي تحدد مجال الذي يقيسه الاختبار ليكون بمثابة عينة ممثلة لمخرجات التعلم (أبو علام 1987، ص141)

ويعرف جدول المواصفات بأنه: مخطط تفصيلي يحدد محتوى الاختبار، ويربط محتوى المادة الدراسية بالأهداف السلوكية والوزن النسبي الذي يعطيه المدرس لكل موضوع من الموضوعات المختلفة، والأوزان النسبية للأهداف المعرفية السلوكية في مستوياتها المختلفة (التميمي، 2010، ص163)، ويعتمد معد الاختبار على جدول المواصفات في الكشف عن صلاحية الاختبار ولاسيما درجة الاتساق الداخلي للاختبار ومدى تغطيته الموضوعات التي درسها. (عبد الهادي، 1990، ص10).

إن جدول المواصفات يفيد في إعطاء كل هدف الوزن الذي يستحقه ويعد وسيلة فعالة في تحقيق صدق المحتوى إذ يلزم واضع الاختبار توزيع فقرات

تحتوي على جهتين: الأولى أجزاء المحتوى وعناصره المختلفة والأخرى الأهداف السلوكية المتعلقة بهذا المحتوى (البغدادي 1981، ص129) وجدول (12) يبين ذلك

جدول (12)

جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

ت	المحتوى	عدد الصفحات	الأهمية النسبية	التذكر 32،43٪	الفهم 26،35٪	التطبيق 10،13٪	التحليل 11،48٪	التركيب 8،10٪	التقويم 11،48٪	عدد الفقرات
1	الأدب العربي في بلاد الأندلس	5	9,25	0,97	0,79	0,30	0,34	0,24	0,34	3
2	ابن زيدون	5	9,25	0,97	0,79	0,30	0,34	0,24	0,34	3
3	حمدونة بنت زياد	3	5,55	0,64	0,52	0,20	0,22	0,16	0,22	2
4	ابن شكيل الأندلسي	6	11,11	0,97	0,79	0,30	0,34	0,24	0,34	3
5	موشحات لسان الدين الخطيب	9	16,66	1,62	1,31	0,50	0,57	0,40	0,57	5
6	النثر في بلاد الأندلس	4	7,40	0,64	0,52	0,20	0,22	0,16	0,22	2
7	ابن شهيد	6	11,11	0,97	0,79	0,30	0,34	0,24	0,34	3
8	الأدب في العصور المتأخرة	5	9,25	0,97	0,79	0,30	0,34	0,24	0,34	3
9	صفي الدين الحلي	7	12,96	1,29	1,05	0,40	0,45	0,32	0,45	4
10	ابن معتوق الموسوي	4	7,40	0,64	0,52	0,20	0,22	0,16	0,22	2
	المجموع	54	100٪	9,67	7,84	2,94	2,79	2,4	3,42	30

يتضح من الجدول (12) أن جدول المواصفات شمل الأهمية النسبية للمحتوى الدراسي موزعة بين الموضوعات التي درست في أثناء التجربة، وتستخرج الباحثة الأهمية النسبية على النحو الآتي:

$$\text{الأهمية النسبية} = \frac{\text{عدد صفحات الموضوع}}{\text{العدد الكلي للصفحات}} \times 100$$

أما أهمية الأهداف في ضوء مستويات بلوم فقد استخرجها الباحث على النحو الآتي

$$\text{أهمية الأهداف السلوكية} = \frac{\text{عدد الأهداف في كل مستوى}}{\text{العدد الكلي للأهداف}} \times 100$$

واستخرج الباحث عدد الأسئلة لكل مفردة من خلال الآتي:

$$\text{عدد الأسئلة لكل مفردة} = \frac{\text{العدد الكلي للأسئلة} \times \text{الأهمية النسبية}}{100}$$

و استخرج الباحث بعد ذلك عدد الأسئلة لكل خلية من خلايا الجدول على النحو الآتي:

$$\text{عدد الأسئلة لكل خلية} = \frac{\text{مجموع الأسئلة للمجال الواحد} \times \text{نسبة الهدف السلوكي}}{100}$$

ب- صياغة فقرات الاختبار

لغرض صياغة فقرات الاختبار فضل الباحث الاختبارات الموضوعية على غيرها من الاختبارات لقدرتها على تغطية اكبر قدر ممكن من محتويات المادة الدراسية نظراً لكثرة الأسئلة التي يمكن أن يشملها الاختبار وسهولة تصحيحها وموضوعيتها فضلاً عن أنها تتسم بصدق وثبات عاليين، وقدرتها على قياس العديد من مخرجات التعلم (الناقة، 1981، ص78)،(محمد، 1999، ص17)

ج- صدق الاختبار

يعد الصدق من اكثر الصفات اللازمة للاختبار لأنه يشير إلى قدرة المقياس على قياس السمة التي اعد لقياسها (عطوي، 2000، ص37)، ويكون

مقياس صادقا في تقدير الحاجة لدى الأفراد إذا كان خاليا من تأثير العوامل التي تجعل المقياس متحيزا أو التي تؤدي إلى خطأ ثابت أو منتظم، فمثل هذه الأخطاء تسبب حصول الأفراد على درجات أعلى أو أوطأ مما ينبغي (مجيد، 2010، ص40)، وحرص الباحث على أن يتحقق من صدق الاختبار وجعله يقيس فعلا ما وضع لقياسه ويحقق الأهداف التي وضع من أجلها وذلك باعتماد الصدق الظاهري وصدق المحتوى.

- **الصدق الظاهري:** الصدق الظاهري يشير إلى أن الاختبار يقيس ما أعد لقياسه ظاهريا من حيث وضوح تعليماته ومدى ملائمة الاختبار للمفحوص (أبو لبدة، 1979، ص239)، إن هذا الصدق يعتمد على آراء مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال السمة أو القدرة التي يقيسها الاختبار عن طريق إعطاء انطباعاتهم عنه لذا عرض الباحث فقرات الاختبار على عدد من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، وفي العلوم التربوية والنفسية ملحق (14) لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في صلاحية الفقرات من عدمها في قياس ما وضعت لقياسه، وكانت نسبة الاتفاق (100٪) من مجموع الخبراء الكلي ملحق (11)
- **صدق المحتوى:** يستند صدق المحتوى إلى الفحص الدقيق والمنظم لمحتوى المقياس لتحديد فيما إذا كان المقياس يشتمل على عينة ممثلة من الفقرات لمجال السلوك الذي يقيسه والتأكد من أن هذه الفقرات تغطي جميع جوانب المقياس وبالنسب التي تتفق مع الأهمية النسبية لكل جانب (الصمادي، 2004، ص170 – 226)

يعد التحقق من صدق المحتوى ملائما للاختبارات التحصيلية أكثر من أنواع الاختبارات الأخرى من طريق إعداد جدول المواصفات للمحتوى المراد قياسه الذي يمكن تحليله إلى أصغر مكوناته لأن المحتوى فيها محدد وثابت (دروزه،

1985، ص129)، وقد تحقق الباحث من صدق المحتوى تصميم جدول مواصفات لاختبار التحصيل النهائي.

د. تعليمات الاختبار

وضع الباحث التعليمات الآتية:

- تعليمات الإجابة

اكتب اسمك وشعبتك في المكان المخصص لهما في ورقة الإجابة

- أمامك اختبار يتكون من عدد من الفقرات، المطلوب الإجابة عنها جميعاً من دون ترك أي فقرة منها.

- تعليمات التصحيح

خصص الباحث درجة واحدة للفقرة التي تكون إجابتها صحيحة وصفراً للفقرة التي تكون إجابتها غير صحيحة، وعوملت الفقرة المتروكة أو التي تحمل أكثر من إجابة واحدة معاملة الفقرة غير الصحيحة.

هـ. العينة الاستطلاعية

لغرض معرفة الوقت الذي تستغرقه الإجابة عن الاختبار التحصيلي والتحقق من وضوح فقراته، طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبا من طلاب الصف الخامس العلمي في إعدادية الإمام علي بتاريخ 22 / 4 / 2010 بعد أن تأكد الباحث من دراسة طلاب العينة الاستطلاعية لموضوعات المشمولة بالتجربة، فاتضح للباحث أن متوسط الوقت الذي استغرقه الطلاب للإجابة عن الاختبار كان (45) دقيقة، وتم تحديد متوسط الزمن اللازم للاختبار التحصيلي بتسجيل الأزمنة التي استغرقها الطلاب جميعاً في الإجابة عن فقرات الاختبار، ثم حسب متوسط زمن الاختبار باستعمال المعادلة الآتية

زمن الاختبار = مجموع الأزمنة التي استغرقها الطلاب جميعاً / العدد الكلي للطلاب

= 1800 / 40 = 45 د

و. التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار

إن الغرض من تحليل فقرات الاختبار هو تحسين نوعيته من طريق كشف نقاط الضعف في فقراته من حيث القوة والضعف والبناء من أجل إعادة صياغتها أو استبعاد الفقرات غير الصالحة منه، ويتم ذلك من طريق فحص استجابات الطلاب عن كل فقرة (الزوبعي، 1981، ص74)، ولمعرفة صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وقوة تمييزها صححت إجابات طلاب العينة الاستطلاعية وذلك بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخطأ وعوملت الفقرات المتروكة والفقرات التي وضع لها أكثر من علامة معاملة الإجابة الخطأ، ثم رتبت درجات الطلاب تنازلياً، بعد ذلك قسمت الدرجات على نصفين النصف العلوي ويشمل (20) ورقة إجابة من الأوراق الحاصلة على أعلى الدرجات والنصف الأسفل يشمل (20) ورقة إجابة من الأوراق الحاصلة على درجات أقل، وأخذ الباحث العينة جميعها، لكونها صغيرة (40) طالباً، بدلاً من اعتماد نسبة (27%) من أعلى الدرجات وأدناها (الإمام، 1990، ص108).

وكانت أعلى درجة من بين درجات المجموعة العليا (24) درجة، فيما كانت أقل درجة من بين درجات المجموعة الدنيا (8) درجات، ثم حسب الباحث متوسط الصعوبة، وقوة التمييز وفاعلية البدائل الخطأ لكل فقرة من فقرات الاختبار وعلى النحو الآتي

• **مستوى الصعوبة:**

يقصد بصعوبة الفقرة هي النسبة المئوية لعدد الذين يجيبون عن الفقرة إجابة صحيحة في عينة ما (الظاهر، 1999، ص295) وتفسر درجة الصعوبة بأنه كلما كانت نسبة الإجابة الصحيحة عالية دلت على سهولة الفقرة، وكلما كانت قليلة دلت على صعوبة الفقرة (أبو صالح، 1996، ص67).

وبعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد أنها تنحصر بين (0,40)، و(0,77) ملحق (15)، وبذلك لم تكن فقرات الاختبار صعبة جداً. إذ يرى بلوم (Bloom) أن فقرات الاختبار تعد جيدة إذا كان معامل صعوبتها بين (0,60–0,50) في حين تعد مقبولة إذا كان معامل صعوبتها بين (0,20 - 0,80). (Bloom, 1971, P. 66).

• **قوة التمييز:**

يقصد بقوة التمييز قدرة الفقرة على أن تميز بين الطلاب الذين يعرفون الإجابة الصحيحة، والطلاب الذين لا يعرفونها (الامام، 1990، ص114) وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار، وجد الباحث أنها تنحصر بين (0,40)، و(0,80)، ملحق (15). لذلك أبقى الباحث على فقرات الاختبار جميعها. إذ يرى ايبل (Ebel) أن فقرات الاختبار تعد صالحة إذا كانت قوة تمييزها (0,30) فأكثر. (الزوبعي، 1981، ص80).

وفي ضوء الإجراءات التي اتبعها الباحث في تحليل فقرات الاختبار تم الإبقاء على فقرات الاختبار جميعها

• **فاعلية البدائل غير الصحيحة:**

يعد البديل فاعلاً عندما يكون عدد الطلاب الذين اختاروه في المجموعة الدنيا أكثر من عدد الطلاب الذين اختاروه في المجموعة العليا، وإذا كان الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، فيجب أن تكون البدائل الخطأ فاعلة بعد

هذه الكفاية بأن يخطئ البعض فيها وليس الجميع فلا فائدة من بديل خطأ يخطئ فيه الجميع (الصمادي، 2004، ص155 -162)

وفي الاختبارات التي تضم فقرات من الاختيار من متعدد يفضل فحص إجابات الطلاب عن كل بديل من بدائل الفقرة، والهدف من هذا الإجراء الحصول على قيم سالبة للبدائل غير الصحيحة لكي تكون الفقرة جيدة، (الزوبعي، 1981، ص81)، والبديل الجيد هو البديل الذي يجذب عددا من طلاب المجموعة الدنيا أكبر من طلاب المجموعة العليا وبعكسه يعد غير فعال ولا بد من حذفه، ويكون البديل أكثر فاعلية كلما ازدادت قيمته في السالب، (الصمادي، 2004، ص162).

وبعد أن أجرى الباحث العمليات الإحصائية اللازمة لذلك ظهر أن البدائل الخاطئة لفقرات السؤال الأول من الاختبار التحصيلي النهائي قد جذبت إليها عددا من طلاب المجموعة الدنيا أكبر من طلاب المجموعة العليا، لذا تقرر الإبقاء عليها جميعها من دون حذف أو تعديل ملحق (14).

ر ثبات الاختبار

يعد الاختبار ثابتا عندما يعطي النتائج نفسها عند إعادته على الطلاب أنفسهم وفي الظروف نفسها (الغريب، 1977، ص653) وهذا يعني أن الاختبار يكون على درجة كبيرة من الدقة والاتساق فيما يزودنا به من بيانات عن السلوك المفحوص (أبو حطب، 1976، ص77)

وحسب الباحث ثبات الاختبار باستعمال طريقة التجزئة النصفية لأنها من الطرائق الجيدة لحساب الثبات في الاختبارات التحصيلية غير المقننة (الغريب، 1977، ص657).

أخضع الباحث إجابات طلاب العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، ثم قسمت فقرات الاختبار على نصفين: النصف الأول

يضم درجات الفقرات الفردية، والنصف الثاني يضم درجات الفقرات الزوجية ملحق (15).

وباستعمال معامل ارتباط بيرسون استخرج معامل الثبات بين النصفين فكان مقداره (0,83)، ثم صحح بمعادلة سبيرمان – براون فبلغ (0,90) وهو معامل ثبات عالٍ وجيد بالنسبة للاختبارات غير المقننة التي إذا بلغ معامل ثباتها (0,67) فما فوق تعد جيدة (أبو علام، 1999، ص434) وبذلك أصبح الاختبار جاهز للتطبيق.

2. اختبار التذوق الأدبي

بعد إطلاع الباحث على عدد من الاختبارات ذات العلاقة بالتذوق الأدبي وجد أن اختبار العابدي (2007) لقياس التذوق الأدبي هو المقياس الملائم لدراسته الحالية ملحق (16)، إذ إن هذا الاختبار قد تم إعداده في العراق وطبق على مرحلة الإعدادية زيادة على تمتعه بخصائص إحصائية عالية فيما يتعلق بصدقه وثباته، إذ بلغ معامل ثباته 0,79 وهو معامل ثبات جيد بالنسبة إلى الاختبارات غير المقننة (العابدي، 2007، ص155).

يتكون الاختبار من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وخصصت درجة واحدة للفقرة التي تشير إلى الإجابة الصحيحة، و(صفر) للإجابة غير الصحيحة. وعوملت الفقرة المتروكة والفقرة التي تحمل أكثر من علامة واحدة معاملة الفقرة غير الصحيحة.

عاشراً: تطبيق أداتي البحث

بعد أن أصبح الاختباران جاهزين بصيغتهما النهائية ملحق (15) وملحق (16)، وقبل انتهاء التجربة بأسبوع أخبر الباحث الطلاب بأن هناك اختبار سيجري لهم في الموضوعات التي درسها لهم.

طبق الباحث الأداتين على طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) البالغ عددهم (40) طالباً، إذ طبق الاختبار التحصيلي يوم الأحد 2 / 5 / 2010 وطبق اختبار التذوق الأدبي يوم الثلاثاء 4 / 5 / 2010 وبعد الانتهاء من التطبيق صحح الاختبار التحصيلي فوجد أن الدرجة (27) كانت أعلى درجة، وأن الدرجة (10) كانت أقل درجة ملحق (17)

ثم صحح اختبار التذوق الأدبي، فوجد أن الدرجة (20) كانت أعلى درجة، وأن الدرجة (5) كانت اقل درجة ملحق (18)

حادي عشر : الوسائل الإحصائية

1. مربع كا²

ستعمل لمعرفة دلالات الفروق الإحصائية بين طلبة مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي في متغيري التحصيل الدراسي للآباء والأمهات

$$\text{كا}^2 = \text{مج} \frac{(\text{ل} - \text{ق})^2}{\text{ق}}$$

حيث

مج ← تمثل المجموع

ل ← التكرار الملاحظ

ق ← التكرار المتوقع (الصوفي، 1985، ص225)

2. الاختبار التائي (T Test) لعينتين مستقلتين:

ستعمل لمعرفة دلالات الفروق الإحصائية بين طلبة مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي في متغيرات العمر الزمني ودرجات اللغة العربية، ودرجات مادة الأدب والنصوص، وأداة مسح المذكرات المتعددة، والاختبار التحصيلي، واختبار التذوق الأدبي.

$$\text{ت} = \frac{\bar{\text{س}}_1 - \bar{\text{س}}_2}{\sqrt{\frac{(\text{ن}_1 - 1)\text{ع}_1^2 + (\text{ن}_2 - 1)\text{ع}_2^2}{(\text{ن}_1 + \text{ن}_2 - 2)}\left[\frac{1}{\text{ن}_1} + \frac{1}{\text{ن}_2}\right]}}$$

إذ تمثل:

$\bar{\text{س}}_1$ = الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة

$\bar{\text{س}}_2$ = الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية

ن_1 = عدد أفراد المجموعة الضابطة

ن_2 = عدد أفراد المجموعة التجريبية .

ع_1^2 = تباين المجموعة الضابطة

ع_2^2 = تباين المجموعة التجريبية. (البياتي، 1977، ص260)

3. معامل ارتباط بيرسون:

استعمل لاستخراج معامل ثبات التصحيح طريقة التجزئة النصفية

$$\text{ر} = \frac{\text{ن مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[\text{ن مج س}^2 - (\text{مج س})^2][\text{ن مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

إذ تمثل:

ر = معامل ارتباط بيرسون

ن = عدد أفراد العينة

س = قيم المتغير الأول

ص = قيم المتغير الثاني (البياتي، 1977، ص183).

4 معامل سبيرمان براون:

يستعمل لتصحيح الثبات المستخرج بمعامل ارتباط بيرسون

$$ر ث = \frac{2ر}{1+ر}$$

إذ أن:

ر ث = معامل الثبات الكلي للاختبار

ر = معامل الثبات الجزئي للاختبار (الإمام، 1990، ص154).

5 معامل الصعوبة:

يستعمل لحساب معاملات صعوبات فقرات الاختبار التحصيلي

$$ص = \frac{م}{ك}$$

إذ تمثل

ص = صعوبة الفقرة.

م = مجموع الأفراد الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة في كل من المجموعتين العليا والدنيا

ك = مجموع الأفراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا (الزوبعي، 1981، ص75).

6 معامل تمييز الفقرة:

استعمل في حساب قوى تمييز فقرات الاختبار التحصيلي:

$$\text{ت} = \frac{\text{م ع} - \text{م د}}{\text{1/2 ك}}$$

إذ تمثل:

ت = قوة تمييز الفقرة

م ع = مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا.

م د = مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا

1 / 2 ك = نصف مجموع الأفراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا

(الزوبعي، 1981، ص75)

7 فعالية البدائل الخطأ:

استعملت لإيجاد فاعلية البدائل الخطأ لفقرات الاختبار التحصيلي.

$$\text{فاعلية البديل الخطأ} = \frac{\text{ن ع م} - \text{ن ع د}}{\text{ن}}$$

إذ تمثل

ن ع م = عدد الطلبة الذين اختاروا البديل الخطأ من المجموعة العليا

ن ع د = عدد الطلبة الذين اختاروا البديل الخطأ من المجموعة الدنيا

ن = عدد أفراد إحدى المجموعتين. (الظاهر، 1999، ص91)

8 قانون حجم الأثر:

يستعمل لمعرفة الأثر الذي يتركه المتغير المستقل في المتغير التابع.

$$\text{حجم الأثر} = \frac{\text{س ت} - \text{س ض}}{\text{ع د}}$$

إذ:

س ت = متوسط المجموعة التجريبية

س ض = متوسط المجموعة الضابطة

ع د = الانحراف المعياري التقديري (أبو علام، 2006، ص42)

9 مربع معامل إيتا:

يستعمل لمعرفة قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع

$$N2 = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{ن}_1 + \text{ن}_2 - 2}$$

إذ:

N2 = مربع معامل إيتا

ت^2 = القيمة التائية

ن_1 = عدد أفراد المجموعة التجريبية

ن_2 = عدد أفراد المجموعة الضابطة (أبو علام 2006، ص42)

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وتفسيراً لهذه النتائج لمعرفة اثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في التحصيل والتذوق الأدبي وعلى النحو الآتي:

أولاً: عرض النتائج.

1. عرض النتائج المتعلقة بالهدف الأول: معرفة اثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأدب والنصوص.

أ- رتب الباحث درجات طلاب مجموعتي البحث ترتيباً تنازلياً، فكانت النتائج على ما مبينة في جدول (13)

جدول (13)

درجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي مرتبة تنازلياً

ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
1	27	27	11	23	16
2	27	22	12	22	15
3	26	20	13	22	15
4	26	20	14	21	14
5	26	19	15	20	12
6	26	19	16	18	12
7	25	18	17	17	11
8	24	17	18	15	11
9	24	16	19	15	11
10	24	16	20	14	10

يتضح من الجدول (13) أن أعلى درجة حصل عليها طلاب المجموعة التجريبية كانت (27)، وأقل درجة كانت (14)، أما المجموعة الضابطة فكانت أعلى درجة حصل عليها طلابها (27) وأقل درجة كانت (10).

ب. حسب الباحث متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار التحصيلي ثم وازن بينهما واستعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (38)، فكانت النتائج على ما مبينة في جدول (14)

جدول (14)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة الجدولية) والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائيتان المحسوبة	الجدولية	مستوى الدلالة عند 0,05
التجريبية	20	22,1	17,19	4,146	38	4,55	2,02	دالة إحصائياً
الضابطة	20	16,05	18,04	4,24				

يتضح من الجدول (14) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية كان (22,1) درجة وتباينها (17,19)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (16,05) درجة وتباينها (18.04) وأن القيمة التائية المحسوبة كانت (4,55) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,02)، وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الأدب والنصوص باستعمال أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية، وعليه ترفض

الفرضية الصفرية التي وضعها الباحث والتي نصت على أنه (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بأساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التحصيل)، وتقبل الفرضية البديلة (هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بأساليب مقترحة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التحصيل)

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (عثامنة 2005)، و(الدمج 2006)، و (الوحيدي 2007)، و(الأهدل 2009) في تفوق الطلبة الذين درسوا باستعمال أساليب مبنية على أساس الذكاءات المتعددة أو برنامج مبني على أساس الذكاءات المتعددة في التحصيل.

2 عرض النتائج المتعلقة بالهدف الثاني: معرفة أثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الخامس العلمي

أ رتب الباحث درجات طلاب مجموعتي البحث ترتيباً تنازلياً، فكانت النتائج على ما مبينة في جدول (15)

جدول (15)

درجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار التذوق الأدبي مرتبة تنازلياً

ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
1	20	16	11	14	10
2	18	15	12	14	9
3	17	14	13	14	8
4	17	13	14	13	8
5	17	13	15	13	8
6	16	12	16	12	7
7	16	12	17	12	7
8	15	11	18	11	6
9	15	11	19	10	5
0	15	10	20	10	5

يتضح من الجدول (15) أن أعلى درجة حصل عليها طلاب المجموعة التجريبية كانت (20)، وأقل درجة كانت (10)، أما المجموعة الضابطة فكانت أعلى درجة حصل عليها طلابها (16)، وأقل درجة كانت (5)

ب- حسب الباحث متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار التذوق الأدبي، ثم وازن بينهما باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (38)، فكانت النتائج على ما مبينة في جدول (16)

جدول (16)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في اختبار التذوق الأدبي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائيتان المحسوبة	القيمتان التائيتان الجدولية	مستوى الدلالة عند 0,05
التجريبية	20	14,45	6,84	2,61	38	4,83	2,02	دالة إحصائياً
الضابطة	20	10	10.1	3,17				

يتضح من الجدول (16) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية كان (14,45) درجة، وتباينها (6,84)، وأن متوسط درجات المجموعة الضابطة (10) درجة، وتباينها (10,1)، وأن القيمة التائية المحسوبة (4,83)، وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,02)، وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الأدب والنصوص باستعمال أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي وضعها الباحث والتي نصت على أنه (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بأساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التذوق الأدبي)، وتقبل الفرضية البديلة (هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات التذوق الأدبي لطلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الأدب والنصوص بأساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة ومتوسط درجات التذوق الأدبي لطلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية)، ولمصلحة المجموعة التجريبية

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العابدي (2007) في تفوق الطلاب الذين يدرسون باستعمال طرائق، وأساليب تدريسية حديثة في اختبار التذوق الأدبي.

3 حجم الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل

يقصد بحجم الأثر مقدار الأثر الذي يتركه المتغير المستقل في المتغير التابع، دون مجرد التوصل إلى وجود هذا الأثر عن طريق الدلالة الإحصائية للفرق بين معالم المجتمع أو الارتباط بين المتغيرات لا يعد كافياً لأن حجم الفرق بين هذه المعالم أو حجم الارتباط غير معروف، لذا لابد من إعطاء تقدير بوضح حجم هذا الفرق بين متوسطي المجموعتين (التجريبية والضابطة)، أو قوة الارتباط بين المتغيرين، وهذا ما يعرف بحجم الأثر ويتحدد حجم الأثر على النحو الآتي

= 0,2 حجم الأثر صغير.

= 0,5 حجم الأثر متوسط.

0,8 حجم الأثر كبير.(أبو علام، 2006 ص43).

ولمعرفة حجم الأثر في المتغير التابع (التحصيل) استعمل الباحث معادلة حجم الأثر فوجد أن حجم الأثر بلغ (1,44)، وهذا يدل على أن حجم الأثر كبير، ومن ثم حسب الباحث قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع (التحصيل) باستعمال مربع معامل إيتا الذي يعبر عن نسبة التباين المفسر في المتغير التابع الذي تعزى إلى المتغير المستقل فوجدها (0,35) وهي نسبة كبيرة، ويقصد بها أن حجم الأثر أو نسبة التباين المفسر الذي أحدثته أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة تشير إلى تأثير كبير في تحصيل الطلاب في الأدب والنصوص ويمكن معرفة ذلك بملاحظة الآتي:

- 0,2 يقابل مربع معامل إيتا 0,01، ويشير إلى اثر منخفض.
- 0,5 يقابل مربع معامل إيتا 0,06، ويشير إلى اثر متوسط.

- 0.84 يقابل مربع معامل ايتا 0,15، ويشير إلى أثر مرتفع
- 1 يقابل مربع معامل ايتا 0,20، ويشير إلى أثر مرتفع جدا

وجدول (17) يبين ذلك

جدول (17)

حجم الأثر وقيمة مربع ايتا المقابلة لها ومقدار حجم الأثر

المتغير المستقل	المتغير التابع	حجم الأثر	قيمة مربع ايتا	مقدار حجم الأثر
أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة	التحصيل	1,44	0,35	كبير جدا

ولمعرفة حجم الأثر في المتغير التابع (التذوق الأدبي)، استعمل الباحث معادلة حجم الأثر فوجد أن حجم الأثر بلغ (1,52)، وهذا يدل على أن حجم الأثر كبير، ومن ثم حسب الباحث قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع باستعمال مربع معامل ايتا الذي يعبر عن نسبة التباين المفسر في المتغير التابع التي تعزى إلى المتغير المستقل، فوجدها (0,38) وهي نسبة مرتفعة، ويقصد بها أن حجم الأثر أو نسبة التباين المفسر الذي أحدثته أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة يشير إلى تأثير مرتفع في التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الخامس الادبي، جدول (18) يبين ذلك:

جدول (18)

حجم الأثر وقيمة مربع ايتا المقابلة لها ومقدار حجم الأثر

متغير المستقل	المتغير التابع	حجم الأثر	قيمة مربع ايتا	مقدار حجم الأثر
أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة	التذوق الأدبي	1,52	0,38	مرتفع

ثانيا: تفسير النتائج

1. في ضوء النتائج التي تم عرضها، يعتقد الباحث أن سبب تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الأدب والنصوص باستعمال أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التحصيل يعود إلى:

أ- إن اعتماد أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة جعلت الطلاب محور العملية التعليمية، ومنحتهم الحرية في التعبير عن آرائهم من غير تردد أو خوف، فانعكس ذلك على تحصيلهم إيجابيا.

ب- أن استعمال هذه الأساليب في التدريس خلق اتجاهات إيجابية نحو متابعة رأي الآخرين واحترامه، مما شجع الطلاب على المشاركة في تحليل النصوص الأدبية، زد على ذلك أن الرغبة تعجل في سرعة الحفظ، وبالتالي زيادة التحصيل. (الهاشمي، 1972، ص 136)

ج- أن تعدد الاستراتيجيات التعليمية بحسب الذكاءات المتعددة جعل عملية التعلم أفضل وأوسع لدى الطلاب، فبدلا من فرص ضيقة ووحيدة في التعليم قد تناسب مجموعة من الطلاب ولا تناسب مجموعة أخرى، هذا التنوع في الطرائق التي تتناغم مع الطلاب من جهة ومع طبيعة المادة الدراسية من جهة أخرى انعكس إيجابيا على تحصيلهم.

د- أن هذه الأساليب عززت اشتراك الطلاب في توليد الأفكار ومناقشتها، مما فتح السبيل أمامهم إلى الفهم العميق، وقلل من النسيان، وبالتالي زاد من تحصيلهم. (محمد، 1991، ص26)

- أن نظرية الذكاءات المتعددة تشجع الطلاب على ممارسة مجموعة كبيرة من مهارات التفكير منها حل المشكلات، والأصالة في إنتاج الأفكار والتحليل، مما انعكس على تحصيلهم الدراسي. (Ring, 1993, 10-12)(Gaillet, 1997, P 12-15).

و. أنها تسهم في زيادة معارف الطلاب في البنية المعرفية، وعند زيادتها تزداد قدرتهم على معالجة الخبرات والمواقف الجديدة التي يواجهونها، وبالتالي زيادة في التحصيل.

ز. أن وعي الطلاب بما لديهم من ذكاءات متعددة أدى إلى تحفيزهم بصورة أكبر وزاد من تقديرهم لذاتهم، إذ يوجهون سلوكهم ذاتيا عن طريق التعزيز الايجابي مما انعكس على تحصيلهم (الشريف، 1999، ص86)، (ابراهيم وناصي، 2000، ص73)،

ح. أنها قدمت بيئة تعليمية منظمة وهادفة جعلت محيط العمل محببا مما عزز من قدرة الطلاب ورغبتهم في التعلم(باربارة، جلكسون، 1999، ص123)

ط. أن الموضوعات التي درست في أثناء التجربة ربما كانت ملائمة لاستعمال أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة، مما أدى إلى زيادة تحصيل الطلاب في تلك الموضوعات.

ي. أنها تسهم في تهيئة فرص الاستكشاف الذي يحاول فيه المتعلم أن يجد إجابات لأسئلة في ذهنه عن أشياء موجودة في البيئة أو يلاحظها أو يستعملها. (قطامي، 1993، ص269).

ك. أنها تؤكد ما جاءت به الأدبيات وطرائق التدريس التي تنادي بضرورة استعمال الأساليب الحديثة في التدريس لأنها تشارك في ترسيخ المعلومات في أذهان الطلاب وتزيد من رغبتهم في طلب المعرفة. (الرحيم، 1969، ص31)

2. في ضوء النتائج التي تم عرضها، يعتقد الباحث أن سبب تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست بأساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التذوق الأدبي يعود إلى:

أ. أن الأساليب المتنوعة تشد انتباه الطلاب للدرس عن طريق الأسئلة التي تستهدف العمليات العقلية من استنتاج وتحليل وتلخيص وتؤدي في النهاية إلى تدبر المعاني العميقة واستيعابها ومن ثم التأثر بما فيها من صور أدبية وبلاغية.

ب. أن نظرية الذكاءات المتعددة تستدعي من الطلبة القراءة بقدرة التركيز والحرص على المتابعة والتحضير وقراءة المصادر مما يؤدي إلى زيادة ثقافتهم الأدبية ويمكنهم من تمييز الأجود.

ج. أن نظرية الذكاءات المتعددة أوجدت شعورا بالرضا لدى الطلاب فيمر وقت الدرس من غير شعور بالضيق والملل.

د. أن هذه الطريقة أوجدت التنافس الجماعي بين الطلاب فأعطتهم مما زاد في مستوى تذوقهم الأدبي.

هـ. التدريس على وفق نظرية الذكاءات المتعددة يقدم أنماطاً جديدة للتعليم تقوم على إشباع حاجات الطلاب، إذ يكون الصف الدراسي عالماً حقيقياً للطلاب، يعملون ويتحاورون ويتواصلون بشكل يحقق ذاتهم ويشبع رغباتهم.

و. ملاءمة هذه الأساليب المتنوعة لطلاب الصف الخامس العلمي بوصفهم يتمتعون بنضج عقلي ويرغبون في قراءة أنواع الأدب التي كانوا يألفونها، ويمكن القول أنها مرحلة التدريب على التذوق. (احمد، 1988، ص224)

الفصل الخامس : الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الاستنتاجات :

من النتائج التي توصل إليها الباحث يمكن استنتاج ما يأتي:

1. أن طلاب الإعدادية يكونون أكثر تفاعلا مع المادة الدراسية إذ كانت الطرائق التدريسية المتبعة مما يفسح المجال لإبداء آرائهم بحرية.
2. إن الطرائق التدريسية التي يكون الطالب محورا وعنصرا فاعلاً تحقق نتائج أفضل في العملية التعليمية.
3. إن الأساليب التدريسية التي تتلاءم مع مستوى نضج الطالب وذكائه تحقق نتائج أفضل في تحصيل الأدب وتذوقه
4. أن استعمال نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس مادة الأدب والنصوص يعين الطلاب على فهم النصوص الأدبية وتنمي تفكيرهم، مما قد يساعدهم مستقبلا في الإفادة مما قدم لهم في حل مشكلاتهم دائما
5. صحة ما تذهب إليه معظم الدراسات في التربية وعلم النفس في تأكيدها على ضرورة إشراك الطلاب في الدرس

التوصيات :

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي يوصي الباحث بما يأتي:

1. ضرورة تنمية الوعي بالذكاءات المتعددة من حيث أهميتها، وأساليب تطبيقها بالنسبة للطلاب ومعلمي المواد الدراسية المختلفة
2. ضرورة تنويع طرائق التدريس، واختيار استراتيجيات تدريس الذكاءات المتعددة تبعا لميول الطلاب، وقدراتهم، وتبعا لطبيعة المواد الدراسية.
3. ضرورة تعرف الطلاب على أنواع الذكاءات المتعددة لديهم للتعامل مع كبير قدر من المعارف مما ينعكس على تحصيلهم.

4. مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب ومعاملة كل طالب على وفق نوع ذكائه، ومحاولة الوصول به إلى المستوى المتوقع منه في ضوء إمكاناته، وفي ضوء استراتيجيات الذكاءات المتعددة
5. محاولة نشر نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها بشكل منهجي
6. عقد دورات تدريبية للمعلمين والمدرسين لتدريبهم على استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة
7. ضرورة قيام أساتذة الجامعات، وبخاصة أساتذة كليات التربية بعمل ورش عمل لإصلاح التعليم الجامعي والتعليم ما قبل الجامعي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة
8. ضرورة عناية مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بمهارة التذوق الأدبي وتنميتها لدى الطلاب لأنها تعد من أهداف تدريس الأدب في المرحلة الإعدادية

المقترحات:

استكمالاً لجوانب البحث الحالي يقترح الباحث ما يأتي.

1. إجراء دراسة تجريبية لمعرفة أثر استعمال أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية في مادة الأدب والنصوص، لأن البحث الحالي اقتصر على الطلاب فقط
2. إجراء دراسة تجريبية مماثلة للدراسة الحالية في مراحل وصفوف دراسية أخر
3. إجراء دراسة تقويمية لمادة الأدب والنصوص في الصف الخامس الأدبي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة
4. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة أثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في نقد النصوص الأدبية وتحليلها

الذكاءات المتعددة والتذوق الأدبي

الملاحق

ملحق (1)

أعمار طلاب مجموعتي البحث محسوبة بالشهور

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
ت	العمر	ت	العمر
1	199	1	204
2	200	2	206
3	195	3	201
4	204	4	191
5	201	5	191
6	195	6	195
7	194	7	195
8	192	8	197
9	204	9	199
10	203	10	193
11	192	11	192
12	193	12	194
13	191	13	200
14	195	14	196
15	205	15	196
16	206	16	205
17	199	17	199
18	200	18	192
19	200	19	193
20	202	20	200

المتوسط: 198,5 المتوسط: 196,95

التباين: 21,65 التباين: 20.44

ملحق (2)

درجات طلاب مجموعتي البحث في اللغة العربية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2009 – 2010

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
ت	الدرجة	ت	الدرجة
1	58	1	51
2	53	2	56
3	45	3	51
4	59	4	46
5	43	5	54
6	55	6	65
7	53	7	69
8	56	8	48
9	49	9	48
10	55	10	60
11	62	11	46
12	59	12	66
13	42	13	55
14	58	14	51
15	55	15	49
16	56	16	50
17	46	17	47
18	52	18	48
19	56	19	52
20	51	20	61

متوسط: 53,15 المتوسط: 53,65

تباين: 29,82 التباين 46,72

ملحق (3)

درجات طلاب مجموعتي البحث في الأدب والنصوص في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2009 - 2010

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
ت	الدرجة	ت	الدرجة
1	17	1	10
2	12	2	9
3	10	3	10
4	12	4	10
5	11	5	7
6	8	6	14
7	13	7	16
8	15	8	15
9	11	9	11
10	14	10	14
11	11	11	11
12	14	12	16
13	12	13	16
14	7	14	10
15	16	15	11
16	6	16	7
17	12	17	16
18	10	18	8
19	17	19	10
20	9	20	12

المتوسط 11,85 المتوسط 11,7

التباين 9,02 التباين 8,82

ملحق (4)

م / استبانة آراء الخبراء في صلاحية أداة مسح الذكاءات المتعددة

الأستاذ الفاضل.. المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث إجراء دراسة بعنوان (**أثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في التحصيل والتذوق الأدبي في مادة الأدب والنصوص لدى طلاب المرحلة الإعدادية**)، وللتعرف على الذكاءات المتعددة لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة قام الباحث بتبني اختبار الصريفي (2008) والمعد من محمد عبد الهادي حسين في ضوء مكونات نموذج كاردنر، وقد عرف الذكاءات المتعددة (بالقدرة العقلية متعددة الأبعاد التي يمتلكها الفرد وتساعده على حل المشكلات ومواجهة المواقف الجديدة والمواقف الغامضة)

ونود إعلامكم أن تعريف (كاردنر) الأصلي للذكاءات المتعددة (إمكانية بيولوجية يجد تعبيرا فيما بعد نتاجا للتفاعل بين العوامل التكوينية والعوامل البيئية ويختلف الناس في مقدار الذكاء الذي يولدون فيه كما يختلفون في طبيعته ويختلفون في الكيفية التي ينمو بها ذكاؤهم ذلك إن الناس يسلكون على وفق الطرق التي يصفها الذكاء لحل المشكلات المختلفة التي تعترضهم في الحياة)

وهذه الأداة تتضمن ثمانية مقاييس فرعية تشكل اختبار (كاردنر)، والإجابة عن هذه الأداة تكون على وفق مدرج خماسي من البدائل (تنطبق بدرجة كبيرة جدا، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، لا تنطبق)، واعتمدت هذه البدائل على غرار منظور (كاردنر) في الذكاءات المتعددة، وما طرح في الأدبيات السابقة

ولما يتوسمه الباحث فيكم من خبرة علمية ودراية، يرجو إبداء آرائكم السديدة في تحديد صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت لأجله وإضافة ما ترونه مناسبا. مع شكر الباحث الجزيل.

أ م د حمزة هاشم محيميد

1. **مجال الذكاء اللغوي (linguistic intelligence):**

قدرة الأفراد على استعمال اللغة سواء أكانت اللغة الأم أم اللغات الأخرى للتعبير عن الأفكار وفهم الآخرين والتعبير عن المشاعر بصورة لفظية، ويمثل هذا النوع من الذكاء الشعراء والخطباء. وعدد فقراته (12) فقرة.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة تحتاج إلى تعديل
1	أكتب بعض المقالات وانشرها		
2	أقرأ بعض الموضوعات التي لا ترتبط بدراستي يومياً		
3	أنتبه إلى الإعلانات واللوحات		
4	أستمتع بحل الكلمات المتقاطعة		
5	أعبر عن أفكاري ورغباتي بكتابات		
6	أحب اللعب بالكلام في الحوارات المنطقية		
7	أكون مباشرا في كلامي		
8	أتذكر كلمات مطبوعة سمعتها مرات عدة		
9	في المدرسة أفضل المواد العلمية على المواد المتخصصة		
10	أحب الحوار والحوار والمقابلات		
11	أقرأ كل شيء (كتب، مجلات، جرائد)		
12	أستمتع بتسلية نفسي أو مع الآخرين بقصائد هزلية		

2 مجال الذكاء المنطقي الرياضي (Logical mathematical Intellence)

قدرة الأفراد على فهم المبادئ الصحيحة، واستنباط الحلول، والتحليل المنطقي للمشكلات والتعامل مع الأرقام والعمليات الحسابية بأسلوب منطقي، ويمثل هذا النوع من الذكاء عالم المنطق، وعالم الرياضيات، وعدد فقراته (12).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
1	أتصور أن نمط الحياة الإنسانية محدود			
2	أستطيع حساب الأرقام في ذهني بسهولة			
3	أحب الألعاب التي تتطلب تفكيرا دقيقا ومنطقيا			
4	لدي القدرة على إكمال الصور المقطعة والخروج من المتاهات			
5	أهتم بالتطورات الحديثة في مجال العلوم			
6	أبحث دائما عن مقاييس الأشياء وتراكيبها المنطقية			
7	أستعمل الحاسب اليدوي في استخراج النتائج الحسابية			
8	أستطيع إيجاد أمثلة واقعية لدعم وجهة نظر عامة			
9	أستعمل أسلوب حل المشكلات كثيرا في تعاملي اليومي			
10	أهتم بتحويل بعض المعلومات إلى جداول وأرقام			
11	أستطيع أن أفصل الصورة وإعادة تجميعها بصورة نفسها			
12	أستمتع بالألعاب والمشكلات الذهنية التي تتطلب حلا ذهنيا ومنطقيا			

3 مجال الذكاء البصري (spatial visssssual Intelligence):

قدرة الأفراد على تكوين تصورات مرئية وواقعية عن العالم الخارجي، أي القدرة على تصور العالم المكاني داخليا، ويمثل هذا النوع من الذكاء النحاتون، وعدد فقراته (7) فقرات:

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
1	أهتم بتنسيق الألوان التي ألبسها			
2	أرسم بعض الإعلانات والكاريكاتير وأصممها			
3	أعتمد بعض الأشياء لتعرف عليها			
4	أقرأ الكتب التي تحتوي صورا كثيرة			
5	أهتم بملاحظة المسافات والحجوم والمساحات			
6	أستطيع تصور تشكيل الأشكال الهندسية بسرعة كبيرة			
7	تستهويني مهن مثل (مصور، مهندس ديكور، نساج)			

4 مجال الذكاء الجسمي أو الحركي (Bodily- Kinesthetic Intelligence):

القدرة على استعمال الجسم أو أجزاء منه (اليد، الفم) للوصول إلى حل مشكلة ما أو صنع شيء ما، ويمثل هذا النوع من الذكاء ذوي المهارات الرياضية وعدد فقراته (10) فقرة

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
1	أحب قضاء أوقاتي ماشيا			
2	أمارس الهوايات التي تغلب عليها الحركة			
3	أحب استعمال يدي في أي فعالية بصورة سريعة			
4	أحب ممارسة المهارة أكثر من القراءة			
5	من الصعب علي أن أقضي وقتا طويلا وأنا جالس			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
6	لدي القدرة على إصلاح الأشياء من دون طلب المساعدة			
7	أشارك في الألعاب الرياضية الجماعية ككرة القدم وغيره			
8	بإمكاني اكتساب لعبة رياضية جديدة بسهولة			
9	عمل نشاطات حركية داخل الجامعة ومع زملائي			
10	ترتبط معظم هواياتي بمهارات جسمية (جسدية)			

5 **مجال الذكاء الطبيعي** (naturalist Intelligence):

قدرة الأفراد على التمييز بين الكائنات الحية (حيوانات ، نباتات) والموضوعات الأخرى المرتبطة بالطبيعة، ويمثل هذا النوع من الذكاء مصممو الحدائق، وعدد فقراته (10)

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
1	أنا حساس للألوان في الطبيعة			
2	أستطيع التمييز بين أنواع الطيور			
3	أحب الحدائق والمتنزهات والعناية بها			
4	أستطيع معرفة أصناف العديد من الحيوانات الأليفة			
5	استمتع بتربية الحيوانات الأليفة			
6	أقضي أوقات فراغي في الهواء الطلق			
7	لدي القدرة للتعرف على أنواع الزهور			
8	أتابع المعلومات الخاصة بالبيئة والتصحر			
9	أستعمل دفتر ملاحظات لأسجل فيه بعض الظواهر الطبيعية			
10	تستهويني مهن مثل (عالم فيزياء، عالم كيمياء، عامل في مختبر، منسق حدائق، مراقب أرصاد جوية)			

6 مجال الذكاء الموسيقي (musical Intelligence):

قدرة الأفراد على القيام بتشخيص دقيق للنغمات الموسيقية وإدراك الإيقاع الرمزي، والإحساس بالنغمات الموسيقية وجرس الأصوات والإيقاع، وكذا الانفعال بالآثار العاطفية لهذه العناصر الموسيقية ويمثل هذا النوع من الذكاء الملحن والعازف الموسيقي وعدد فقراته (11) فقرة

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
1	بإمكاني حسب وقتي أي مقطوعة موسيقيه			
2	استطيع أن أميز النشاز اللحني في مقطوعة موسيقية			
3	ستهمني مادة الإنشاد والتلحين في تعلمي			
4	استطيع العزف على إحدى الآلات الموسيقية			
5	أحب الإنشاد والتلحين وصنع تنغيم موسيقي			
6	اعرف نغمات وألحانا كثيرة			
7	استطيع ترديد أي نغمة بعد سماعها مره واحدة			
8	حين أكون في بيئة مريحة أدندن وأصفر			
9	بإمكاني حسب وقت أي مقطوعة في البيئة محيطة منها أصوات جميلة			
10	أحب سماع الموسيقى في أثناء دراستي			
11	تستهويني مهن متعلقة بالأنغام والألحان والأناشيد			

7 مجال الذكاء الاجتماعي (Interpersonal Intelligence):

قدرة الأفراد على إدراك الحالات المزاجية للآخرين والتعامل والتفاعل معهم من طريق فهم أفكارهم الداخلية، ويمثل هذا النوع من الذكاء القيادي، والمرشد الاجتماعي وعدد فقراته (14) فقرة.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
1	يحبني زملائي فأقتدي بهم			
2	حين تواجهني مشكلة أفضل بحثها مع زملائي			
3	أحب أن أتسلى مع الأصدقاء وأحضر الحفلات			
4	لدي أكثر من صديق حميم			
5	عندما ألتقي شخصا ما أحاول الدمج بين مواصفاته وما يحمل من معرفة			
6	أحب المشاركة في النشاطات الاجتماعية المرتبطة بالمدرسة			
7	يستشيرني زملائي في حل مشكلاتهم			
8	أقضي معظم وقتي مساء وسط عائلتي			
9	أشعر بالارتياح وسط حشد من الطلاب			
10	أحب أن أعمل وأقول لزملائي كيف يعملون الأشياء			
11	أفضل الذهاب إلى حفلة أكثر من البقاء وحيدا			
12	أعد نفسي مستمعا جيدا لنصائح الآخرين وأسترشد بها			
13	لدي القدرة على تغيير وجهة نظر الجماعة تجاه موضوع ما			

8 **مجال الذكاء الذاتي** (Inra peersonal Intelligence):

قدرة الأفراد على التعمق في ذاتهم ومعرفة حدودها وقدراتها وكيفية التعامل مع الأشياء وما الأشياء التي يجب تجنبها أو التي يجب القيام بها، ويمثل هذا النوع من الذكاء الأطباء، وعلماء النفس، وعدد فقراته (13) فقرة.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	يحتاج إلى تعديل
1	أستطيع وصف نفسي بأني شخص متفائل بصورة جيدة			
2	الكتاب مهم بالنسبة لي			
3	أعد نفسي مستقلا			
4	أقضي وقتا كافيا في العمل			
5	أسجل أفكاري في دفتر خاص			
6	أحب تنظيم الأشياء وترتيبها			
7	بإمكاني التعامل مع المشاكل بسهولة			
8	أجد نفسي مهتما بالمعلومات الجديدة في أعماله			
9	لدي مصادر واقعية لنقاط قوتي وضعفي			
10	أتراجع عندما أشعر بالإحباط أو الأذى			
11	لدي هوايات وميول أمارسها وحدي			
12	أحتفظ بمذكراتي الشخصية لتوثيق تفصيلات حياتي			
13	أفضل الهدوء والاسترخاء			

ملحق (5)

مقياس الذكاءات المتعددة بصيغته النهائية

عزيزي الطالب

بين يديك مجموعة من الفقرات تعبر عن مجالات محددة قد تنطبق عليك أو لا تنطبق المطلوب منك قراءة الفقرات بدقة ثم وضع علامة (✓) تحت البديل المناسب الذي يمثل قراءة الفقرة علما أن الإجابة لن يطلع عليها سوى الباحث وهي تستخدم لأغراض البحث العلمي

	الفقرات	تنطبق بدرجة كبيرة جدا	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق
1	أكتب بعض المقالات وأنشرها					
2	أقرأ بعض الموضوعات التي لا ترتبط بدراستي يوميا					
3	أنتبه إلى الإعلانات واللوحات					
4	أستطيع حل الكلمات المتقاطعة					
5	أعبر عن أفكاري ورغباتي بكتابات					
6	أحب [illegible] بالكلام في الحوارات المسائية					
7	أكون مباشرا في كلامي					
8	أتذكر كلمات مطبوعة سمعتها مرات عدة					
9	في المدرسة أفضل المواد العامة على المواد المتخصصة					
10	أحب الحوار وإجراء المقابلات					

ت	الفقرات	تنطبق بدرجة كبيرة جداً	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق
11	اقرأ كل شيء (كتب، مجلات، جرائد)					
12	استمتع بتسلية نفسي أو مع الآخرين بقصائد هزلية					
13	تصوري عن طبيعة الحياة الإنسانية محدودة					
14	أستطيع حساب الأرقام في ذهني بسهولة					
15	أمارس الألعاب التي تتطلب تفكيراً دقيقاً ومنطقياً					
16	لدي القدرة على إكمال الصور المقطعة والخروج من المتاهات المنطقية					
17	أبحث دائماً عن مقاييس الأشياء وتراكيبها					
18	أهتم بالتطورات الحديثة في مجال العلوم					
19	أستعمل الحاسب اليدوي في استخراج النتائج الحسابية					
20	أستطيع إيجاد أمثلة واقعية لدعم وجهة نظر معينة					
21	أستعمل أساليب حل المشكلات كثيراً في تعاملي اليومي					
22	أهتم بتحويل بعض المعلومات الى جداول وأرقام					
23	أستطيع أن أفصل الصورة وإعادة تجميعها بالصورة نفسها					

ت	الفقرات	تنطبق بدرجة كبيرة جداً	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق
24	استمتع بالألعاب والمشكلات الذهنية التي تتطلب حلاً ذهنياً ومنطقياً					
25	اهتم بتنسيق الألوان التي ألبسها					
26	رسم بعض الإعلانات والكاريكاتير وأصممها					
27	أتفحص صور الأشياء للتعرف عليها					
28	أقرأ الكتب التي تحتوي صوراً كثيرة					
29	أهتم بملاحظة الملصقات والنجوم والمساحات					
30	أستطيع تصور تشكيل الأشكال الهندسية بسرعة كبيرة					
31	تستهويني مهن مثل (المصور، مهندس ديكور، نساج)					
32	أحب ممارسة المهارة أكثر من القراءة عنها					
33	أمارس الهوايات التي تغلب عليها الحركة					
34	أحب استعمال يدي في أي فعالية بصورة سريعة					
35	أحب قضاء أعمالي ماشياً.					
36	من الصعب علي أن أمشي وقتاً طويلاً وأنا جالس.					
37	لدي القدرة على إصلاح الأشياء من دون طلب مساعدة					

م	الفقرات	تنطبق بدرجة كبيرة جدا	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق
38	أشترك في الألعاب الرياضية الجماعية ككرة القدم والسلة					
39	بإمكاني اكتساب لعبة رياضية جديدة بسهولة.					
40	سمى بشاطات حركية داخل المدرسة وخارجها					
41	ترتبط معظم هواياتي بمهارات جسمية حسدية					
42	حساس بالألوان في الطبيعة					
43	أستطيع التمييز بين أنواع الطيور					
44	أحب الحدائق والمتنزهات والعناية بها					
45	أستطيع معرفة أصناف العديد من الحيوانات لأليفة					
46	أستمتع بتربية الحيوانات الأليفة					
47	قضي أوقات فراغي في الهواء الطلق					
48	سعي المعرفة لتتعرف على أنواع الزهور					
49	أتتبع المعلومات الخاصة بالبيئة والطقس.					
50	أستخدم دفتر ملاحظات لأسجل فيه بعض الظواهر الطبيعية.					
51	تستهويني مهن مثل (عالم فيزياء، عالم كيمياء، عامل في مختبر، منسق حدائق، مراقب أرصاد جوية).					

ت	الفقرات	تنطبق بدرجة كبيرة جداً	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق
52	بإمكاني حساب وقت أي مقطوعة موسيقية					
53	أستطيع أن أميز المسار اللحني في مقطوعة موسيقية					
54	أستعمل أسلوب الإنشاد والتلحين في تعلمي					
55	أحب التعرف على بعض الآلات الموسيقية					
56	أحب الإنشاد والتلحين وصنع تنغيم موسيقي					
57	أعرف نغمات وألحانا كثيرة					
58	أستطيع ترديد أي نغمة بعد سماعها مرة واحدة					
59	حين أكون في بيئة مريحة أدندن وأصفر					
60	بإمكاني حساب وقت أي مقطوعة في البيئة تجلب منها أصوات جميلة					
61	أحب سماع الموسيقى في أثناء دراستي					
62	تستهويني مهن متعلقة بالأنغام والألحان والإنشاد					
63	يسميني زملائي فناناً كبيراً					
64	حين تواجهني مشكلة أفضل بحثها مع زملائي					
65	أحب أن أتسلى مع الأصدقاء وأحضر الحفلات					
66	لدي أكثر من صديق حميم					
67	عندما ألتقي شخصاً ما أحاول الدمج بين مواصفاته وما يحمل من معرفة					

ت	الفقرات	تنطبق بدرجة كبيرة جداً	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق
68	أحب المشاركة في النشاطات الاجتماعية المرتبطة بالجامعة					
69	يشركني زملائي في حل مشكلاتهم					
70	أفضل تمضية وقت المساء وسط عائلتي					
71	أشعر بالارتياح وسط حشد من الطلاب					
72	أحب أن أعمل وأفكر لزملائي كيف يعملون الأشياء					
73	أفضل الذهاب إلى حفلة أكثر من البقاء وحيداً					
74	أعد نفسي مستمعاً جيداً لنصائح الآخرين ومشاعرهم					
75	لدي القدرة على تمييز وجهة نظر الجماعة تجاه موضوع ما					
76	أستطيع وصف نفسي بأني شخص متناسق بصورة جيدة					
77	الكتب مهمة بالنسبة لي					
78	أعد نفسي مستقلاً					
79	أقضي وقتاً كافياً في التأمل					
80	أسجل أفكاري في دفتر خاص بي					
81	أحب تنظيم الأشياء وترتيبها					
82	يمكنني التعامل مع المشاكل بسهولة					

ت	الفقرات	تنطبق بدرجة كبيرة جدا	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق
83	أجد نفسي مهتماً بالتطورات الجديدة في العالم					
84	لدي نظرة واقعية لنقاط قوتي وضعفي					
85	أتراجع عندما أشعر بالإحباط أو الأذى .					
86	لدي هوايات وميول أمارسها وحدي					
87	أحتفظ بمفكرتي الشخصية لتوثيق تفصيلات حياتي.					
86	أقصد الهدوء والاسترخاء.					

ملحق (6)

درجات طلاب المجموعة التجريبية في أداة مسح الذكاءات المتعددة

ت	الذكاء اللغوي	الذكاء الرياضي	الذكاء البصري	الذكاء الجسمي	الذكاء الطبيعي	الذكاء الموسيقي	الذكاء الاجتماعي	الذكاء الذاتي
1	52	30	45	42	38	32	51	51
2	49	45	38	38	42	40	49	48
3	51	40	40	43	40	35	50	50
4	50	44	43	40	42	38	48	50
5	46	42	45	42	35	35	49	48
6	48	35	40	43	40	37	51	47
7	52	30	45	45	34	37	50	50
8	51	44	46	38	45	38	52	51
9	48	37	47	37	37	34	47	37
10	46	40	42	36	38	35	43	36
11	45	44	43	34	40	36	38	38
12	49	42	45	37	42	32	37	40
13	51	35	40	38	43	38	47	47
14	50	32	42	40	41	40	45	46
15	49	34	43	41	40	40	44	48
16	48	35	47	42	45	37	50	50
17	47	40	40	40	37	37	41	51
18	46	45	38	38	38	38	47	49
19	45	46	37	39	41	40	50	45
20	48	43	40	36	42	38	43	45
م=	48,55	39,4	42,3	39,45	40	36,85	46.6	46,35

ملحق (7)

درجات طلاب المجموعة الضابطة في أداة مسح الذكاءات المتعددة

ت	الذكاء اللغوي	الذكاء الرياضي	الذكاء البصري	الذكاء الجسمي	الذكاء الطبيعي	الذكاء الموسيقي	الذكاء الاجتماعي	الذكاء الذاتي
1	50	35	45	41	38	34	50	50
2	48	40	36	39	43	41	49	48
3	51	42	42	43	40	36	51	51
4	49	44	45	41	42	37	47	52
5	47	32	44	43	36	35	50	46
6	50	36	43	45	40	38	50	47
7	51	31	45	44	35	36	47	51
8	52	40	46	37	41	37	44	48
9	47	38	48	36	36	35	37	36
10	46	33	44	35	37	37	39	39
11	44	30	43	37	41	36	46	39
12	47	32	42	39	41	33	45	42
13	49	36	40	40	43	39	44	47
14	50	33	42	41	41	41	49	48
15	48	37	43	41	40	41	40	49
16	46	38	46	43	44	36	46	51
17	47	35	42	38	38	37	41	50
18	44	36	37	40	39	40	48	50
19	45	34	38	38	40	40	51	46
20	48	35	39	42	43	36	42	45
س =	47,95	35,85	42,5	40,15	39,9	37,25	45,8	46,75

ملحق (8)

م / استبانة اراء الخبراء في صلاحية الأهداف السلوكية

الأستاذ الفاضل .... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث إجراء دراسة بعنوان (**أثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في التحصيل والتذوق الأدبي في مادة الأدب والنصوص لدى طلاب المرحلة الإعدادية**)، ولما يتوسمه الباحث فيكم من خبرة علمية ودراية، نرجو ابداء آرائكم السديدة في صلاحية الأهداف السلوكية لموضوعات كتاب مادة الأدب والنصوص لطلاب الصف الخامس العلمي التي يدرسها طلاب مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية وتدوين ما ترونه مناسباً من ملاحظات معتقدين أنها تثري الموضوع.

مع شكر الباحث الجزيل

ا م د حمزة هاشم محيميد

الأهداف السلوكية للموضوعات التي تدرس في أثناء مدة التجربة

1. الأدب العربي في الأندلس

ت	الأهداف السلوكية: يفضل أن يكون الطالب قادراً على أن:	المستويات
1.	يحدد بداية العصر الأندلسي	معرفة
2.	يعرف عصور الأدب الأندلسي	معرفة
3.	يحدد مميزات الشعر الأندلسي	معرفة
4	يعلل سبب ظهور الشعر في بلاد الأندلس قبل غيره من فنون الأدب	فهم
5	يبين أسباب نهضة الشعر وازدهاره في الأندلس	فهم
6	يعلل كثرة الشاعرات في بلاد الأندلس	فهم
7.	يوضح أغراض الشعر الأندلسي	فهم
8	يبين أوجه الشبه والاختلاف بين شعر الاستغاثة والاستعطاف	تحليل
9	يعبر بأسلوبه الخاص عن أثر الطبيعة في الشعر والشعراء في الأندلس	تركيب
10	يعطي رأيه في فنون الأدب في الأندلس	تقويم

2 ابن زيدون، حمدونة بنت زياد، ابن شكيل الأندلسي، ابن شهيد، صفي الدين الحلي، ابن معتوق الموسوي.

ت	الأهداف السلوكية: يفضل أن يكون الطالب قادراً على أن.	المستويات
1.	يسمي قائل القصيدة	معرفة
2.	يترجم حياة الشاعر	معرفة
3.	يذكر معاني المفردات الصعبة الواردة في النص	معرفة
4.	يسمع (8) أبيات من القصيدة عن ظهر قلب	معرفة
5.	يستنتج الخصائص الفنية لأسلوب الشاعر	فهم
6.	يحدد غرض القصيدة	فهم
7	يحدد بعض الصور البلاغية التي وردت في النص	فهم

ت	الأهداف السلوكية: يفضل أن يكون الطالب قادراً على أن:	المستويات
8	يميّز مواطن الجمال في النص	فهم
9	يطبق بعض القواعد النحوية على بعض تراكيب النص	تطبيق
0	يجيد إلقاء النص بشكل جيد	التطبيق
1	يحلل أبيات النص تحليلا أدبيا	تحليل
2	يطرح الافكار التي يراها جديدة	تحليل
3	يعبر عن فكرة النص بأسلوبه الخاص	تركيب
4	يختار أجمل الأبيات في القصيدة	تقويم
5	يصدر حكماً عاماً حول النص وأسلوبه	تقويم

3. الموشحات (لسان الدين بن الخطيب)

ت	الأهداف السلوكية: يفضل أن يكون الطالب قادراً على أن:	المستويات
1	يعرف معنى الموشح	معرفة
2	يعدد أجزاء الموشح	معرفة
3	يذكر مميزات الموشحات	معرفة
4	يذكر أهم الوشاحين في الأندلس	معرفة
5	يبين أغراض الموشحات	فهم
6	الأهداف السلوكية نفسها التي ذكرت في رقم (2)	

4. النثر في الأندلس

ت	الأهداف السلوكية: يفضل أن يكون الطالب قادراً على أن:	المستويات
1	يذكر أنواع النثر الأندلسي	معرفة
2	يعدد أنواع الخطب	معرفة
3	يذكر أسماء الخطباء في العصور الأولى والمتأخرة في الأندلس	معرفة
4	يذكر أنواع الرسائل في الأندلس	معرفة

ت	الأهداف السلوكية: يفضل أن يكون الطالب قادرا على أن:	المستويات
5	يعرف الرسائل الاخوانية	معرفة
6	يذكر اسماء كتاب الرسائل في الأندلس	معرفة
7	يعرف المناظرات	معرفة
8	يذكر اسماء كتاب المقامة	معرفة
9	يستنتج سبب تضمين الخطب آيات القرآن الكريم	فهم
10	يبين خصائص الخطابة الأندلسية	فهم
11	يبين خصائص المناظرات	فهم
12	يعلل سبب لجوء الكتاب في المناظرات التي تبين فصل الأسلوب	فهم
13	يحدد القيم الحضارية	تطبيق
14	يميز بين المقامة في المشرق والمقامة في الأندلس	تحليل
15	يعرف النثر بأسلوبه الخاص	تركيب
16	يعرف الرسائل بأسلوبه الخاص	تركيب
17	يصوغ فكرة الرسائل بأسلوبه الخاص	تركيب
18	يعطي رأيه في الخطبة	تقويم

5 الادب في العصور المتأخرة

ت	الأهداف السلوكية: يفضل أن يكون الطالب قادراً على أن:	المستويات
1	يعرف بداية هذا العصر	معرفة
2	يذكر عوامل الضعف التي أصابت الشعر	معرفة
3	يذكر أسباب تقويض مجالس الأدب	معرفة
4	يعدد أشهر شعراء العصور المتأخرة	معرفة
[illegible]	يعدد مميزات الشعر والنثر في العصور المتأخرة	معرفة
6	يوضح أغراض الشعر في العصور المتأخرة	فهم
7	يبين أسباب شيوع رثاء المدن	فهم
8	يحلل سبب اشتهار فن المدح	تحليل
9	يعبر بأسلوبه الخاص عن اثر سقوط بغداد في الشعر والشعراء	تركيب
10	يعطي رأية في الشعر والنثر في العصور المتأخرة	تقويم

ملحق (9)

م استبانة آراء الخبراء في صلاحية الخطة الأنموذجية لتدريس المجموعة التجريبية مادة الأدب والنصوص بأساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة.

الأستاذ الفاضل.. المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث إجراء دراسة بعنوان (أثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في التحصيل والتذوق الأدبي في مادة الأدب والنصوص لدى طلاب المرحلة الإعدادية). ولما يتوسمه الباحث فيكم من خبرة علمية ودراية، يرجو إبداء آرائكم السديدة في صلاحية الخطة الأنموذجية لتدريس مادة الأدب والنصوص لطلاب الصف الخامس العلمي المجموعة التجريبية التي تدرس بأساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة، وتدوين ما ترونه مناسباً من ملاحظات يعتقدون أنها تثري الموضوع.

مع شكر الباحث الجزيل.

أ.م.د حمزة هاشم محيميد

خطة أنموذجية لتدريس مادة الأدب والنصوص لطلاب المجموعة التجريبية على وفق أساليب متنوعة مبنية على أساس التكاملات المتعددة.

اليوم والتاريخ　　　　المادة: الأدب والنصوص

الصف: الخامس العلمي　　　　الموضوع: ابن زيدون

الشعبة: ج

الأهداف العامة:

1. تدريب المتعلم على جودة النطق.
2. سلامة الأداء وتمثيل المعاني.
3. فهم المعاني.
4. تدريب المتعلم على تحليل النصوص الأدبية ونقدها.

(وزارة التربية 1990، ص30)

الأهداف السلوكية:

يتوقع أن يكون الطالب قادراً على أن:

1. يسمي قائل القصيدة
2. يترجم لحياة الشاعر
3. يذكر المفردات الصعبة الواردة في النص.
4. يستنتج الخصائص الفنية لأسلوب الشاعر
5. يسمع (8) أبيات من القصيدة عن ظهر قلب
6. يحدد غرض القصيدة
7. يحدد بعض الصور البلاغية التي وردت في النص
8. يبين مواطن الجمال في النص

9. يطبق بعض القواعد النحوية على بعض تراكيب النص
10. يجيد القاء النص بشكل جيد.
11. يحلل أبيات النص تحليلاً أدبياً
12. يطرح الأفكار التي يراها جديدة
13. يعبر عن فكرة النص بأسلوبه.
14. يختار أجمل الأبيات في القصيدة
15. يصدر حكماً عاماً حول النص وأسلوبه.

الوسائل التعليمية:

الكتاب المدرسي، والسبورة، والطباشير.

الأساليب التعليمية:

ت	نوع الذكاء	الأسلوب
1	الذكاء اللغوي	المحاضرة، العصف الذهني، آلة التسجيل
2	الذكاء البصري	الصور، التخيل، تنبيهات اللون
3	الذكاء الاجتماعي	مشاركة الأقران، المجموعة التعاونية، المحاكاة
4	الذكاء الذاتي	فترات تأمل، روابط شخصية، اللحظات الانفعالية

خطوات سير الدرس:

تقسيم الطلاب على مجموعات بموجب أداة مسح الذكاءات المتعددة

- مجموعة الذكاء اللغوي
- مجموعة الذكاء البصري
- مجموعة الذكاء الاجتماعي
- مجموعة الذكاء الذاتي

المقدمة **(دقيقتان)**

ندرس اليوم عن شاعر أصدق ما وصف به هو شاعر الحب والوصف والجمال مزج بين الطبيعة والغزل في شعره. مولع دائماً بالربط بين جمال الطبيعة وجمال المرأة فكلاهما رائع الجمال أكثر شعره الغزل بولادة بنت المستكفي، إذ كانت ذات شهرة عظيمة في قرطبة لجمالها وعلمها وأدبها برع في الشعر والنثر إذ كان ذا ثقافة واسعة كثير الميل لعلوم العرب وفنون اللغة، ذا مكانة مرموقة في مجالس قرطبة الأدبية والسياسية إنه الشاعر ابن زيدون.

عرض

تعريف بالشاعر **(خمس دقائق)**

الباحث: من يسمي شاعرنا لهذا اليوم؟

طالب: شاعرنا لهذا اليوم هو ابن زيدون، وهو أبو الوليد أحمد بن عبد الله بن زيدون، ويرجع نسبه إلى بني مخزوم من قريش وقد وفد أجداده إلى الأندلس مع الفتح العربي.

الباحث: ولد الشاعر الكاتب الوزير أبو الوليد أحمد بن عبد الله بن زيدون المخزومي القرطبي بقرطبة سنة (394 هـ)، وتربى في كنف أسرة غنية مثقفة، فقد كان أبوه فقيهاً عزيز العلم والأدب كما كانت هذه المدينة مكاناً للأدباء فساعد ذلك ابن زيدون على التحصيل وأسباب النبوغ، ولم تكن قرطبة مكاناً للعلم والأدب فقط، بل كانت مسرحاً للهو والطرب ومجالس الشراب والغناء

عرف ابن زيدون ولادة بنت المستكفي في أحد هذه المجالس وتمكنت أواصر المودة بينهما التي سرعان ما انقلبت إلى جفاء وقطيعة بفعل الدسيسة والحقد

الباحث: امتاز شعر ابن زيدون بخصائص عدة فما أهمها؟

طالب: شعره رقيق النسج، يشرك الطبيعة في شعره

الباحث: اتسم شعره بسلاسة اللغة وعذوبتها فشعره رقيق، منسجم فيه سبك، معانيه دانية القطوف قريبة المورد لا يكد الذهن في فهمها، ولا يعتاص على العقل أمرها لأنها معان منبعثة من أعماق الوجدان

الباحث: هناك أغراض متعددة كتب فيها الشعراء، فما تلك الأغراض؟

طالب: الغزل، والمديح، والهجاء، والوصف، والرثاء.

الباحث: ما أهم الأغراض الشعرية التي كتب فيها ابن زيدون؟

طالب: الغزل، والوصف.

الباحث: توفي الشاعر ابن زيدون في أشبيلية سنة (463 هـ)، ومن مؤلفاته رسائل ابن زيدون وله ديوان شعر مطبوع.

قراءة النص الأنموذجية: (أربع دقائق)

يقرأ الباحث النص قراءة جهرية أنموذجية مراعياً فيها التعبير الصوتي، والحركات والسكنات، وخفض الصوت ورفعه من أجل تقويم ألسنة الطلاب وتجويد إلقائهم.

إني ذكرتك بالزهراء مشتاقا ... والأفقُ طلقٌ ومرأى الأرض قد راقا
وللنسيم اعتلال في أصائله ... كأنه رق لي فاعتل إشفاقا
والروض عن مائه الفضي مبتسمٌ ... كما شققت عن اللبات أطواقا
يوم كأيام لذات لنا انصرمتْ ... بتنا لها حين نام الدهر سُراقا
نلهو بما يستميل العين من زهر ... جال الندى فيه حتى مال أعناقا
كأن أعينه إذ عاينت أرقي ... بكتْ لما بي فجال الدمع رقراقا
ورد تألق في ضاحي منابته ... فازداد منه الضحى في العين إشراقا
كل يهيج لنا ذكرى تشوقنا ... إليك لم يعد عنها الصدر إن ضاقا
لا سكّن الله قلباً عن ذكركم ... فلم يطر بجناح الشوق خفاقا

لو شاء حملي نسيم الصبح حين سرى وافاكم بفتى أضناه ما لاقى
لو كان وفّى المُنى في جمعنا بكم لكان من أكرم الأيام أخلاقا
كان التجاري بمحض الود مذ زمن ميدان أنس جرينا فيه أطلاقا
فالآن أحمد ما كنا لعهدكم سلوتم وبقينا نحن عُشاقا

القراءة الصامتة للطلبة، من أجل تحديد مصادر الصعوبة (ثلاث دقائق)

التعبير: (25 دقيقة)

الباحث: المجموعة الأولى (الذكاء اللغوي).

مَنْ يقرأ النص قراءة صحيحة؟

يقرأ أحد الطلاب النص عن الكتاب قراءة صحيحة

الباحث: وردت في النص المقروء كلمات صعبة فما معانيها؟ على سبيل مثال

طالب: ما معنى الزهراء؟

طالب: ما معنى راق، اعتلال؟

طالب: ما معنى اللّبات؟

طالب: ما معنى تألق، وضاحي المايت؟

طالب: ما معنى سرى، وأضناه؟

طالب: ما معنى محض الود؟

يجيب طلاب المجموعة

طالب: الزهراء مدينة بناها عبد الرحمن الناصر في ضواحي قرطبة

طالب: راق: أعجب

طالب: اعتلال: مرض

طالب: اللَّبَاب: جمع اللَّبَّة وهي أعلى الصدر، وموضع القلادة منه

طالب: سَرَى: سار ليلاً

طالب: أضناه: أمرضه.

طالب: محض الودّ: خالص الحب.

التقويم: الإجابات صحيحة.

الباحث: قال الشاعر:

كأنّ أحبتي إذ غابت رقيبي ... بكت لما بي فجال الدمعُ رقراقُ

ما معنى كلمة رقراق؟

طالب: رقراق: صفة للدمع لأنه يدور في العين، وترقرق أي جاء وذهب

التقويم: الإجابة الصحيحة.

الباحث: مَنْ يقرأ البيت الثاني؟

طالب:

وللنسيم اعتلالٌ في أصائله ... كأنه رقّ لي فاعتلّ إشفاقا

الباحث: ما علاقة النسيم بالمرض؟

طالب: النسيم يداوي العليل.

طالب: إن النسيم لعذوبته ورقته وطراوته يشفي كثيرا من العلل.

التقويم: الإجابات صحيحة.

الباحث: مَنْ يقرأ البيت الخامس من القصيدة؟

طالب:

نلهو بما يستميل العين من زهرٍ ... جال الندى فيه حتى مال أعناقا

طالب: الشاعر في هذا البيت يعبر عن اللهو ويعني فرحه بجمال الطبيعة لأجل الزهر تستميل العين جاذبة إلى أنها تنظر فتظل في حركة دائمة

الباحث: نعم مما زاد من جمال الزهر هذه القطرات من الندى التي تغسل الزهر، فمثل جانباً، وهو يصف من تلبس عقداً أمال العقد رقيبها ، به قوله (حتى مال أصدقه) يريد أن يخبرنا أن رقبة حبيبته تزينت بقلائد من الزهر فمال ذلك لعنق الجميل مداعباً هذا العقد.

الباحث: ماذا أراد الشاعر في البيت السادس؟.

طالب: الشاعر ذهب إلى أبعد مدى عندما نظرت عيون الزهر إليه وهو لم ينم منذ مدة طويلة، الزهر بكى لحاله وانهمر الدمع من عيون الزهر رفقاً.

الباحث: هل يبكي الزهر حقيقة؟ وهل انهمرت دموعه؟

طالب: إن الزهر يحمل قطرات الندى، هذه القطرات تسقط مثلما تسقط الدموع من عيون الجميلات.

طالب: قال الشاعر

لا سكّنَ اللهُ قلباً عن ذكركم   فلم يطرْ بجناح الشوق خفقا

نجد الشاعر يدعو الله أن يجعل قلبه خافقاً مضطرباً كلما عنَّ ذكر الحبيب

الباحث: قلبه دائما خافق مضطرب كلما مر ذكر الحبيبة فقلبه طائر بجناح الشوق خافق فالشوق جناح يطير به مثلما يخفق الطائر بجناحيه، و معنى أن قلبه يخفق بحبها مثلما يخفق الطائر بجناحيه، فإذا عنّ ذكر الحبيب يدعو الله أن يجعل قلبه يطير بجناحي الشوق.

الباحث: ماذا أراد الشاعر في الأبيات الثلاثة الأخيرة؟

طالب: الدهر لم يكن كريماً لأنه لم يوف المنى إنه أي الدهر لو حقق أمنيات الشاعر باللقاء لكانت أيامه أكرم الأيام أخلاقاً وكان السابق هو خالص حبه وميدان سباقه.

الباحث: مزج الشاعر بين الغزل والطبيعة في قصيدته وضح ذلك

طالب: الزهراء مدينة أندلسية أوردها الشاعر لأنه يعيش فيها أو لأن له ذكريات جميلة مع الحبيبة في تلك المدينة

طالب: إن الذي جعله يتذكرها هو هذه المناظر الطبيعية الخلابة فالأفق صحو، أي السماء صافية، والأرض لبست حلتها فازدادت جمالاً، فقد حسن منظرها وأصبح وجهها أكثر سحراً وجمالاً

الباحث: إنّ للشاعر ذكريات جميلة مع الحبيبة في تلك المدينة ذكرها والشوق يعصف به، فهي ليست مجرد ذكرى، إنه مشتاق إليها، ومبعث اشتياقه حبه لها وذكرياته معها، فتغزل بجمال الطبيعة التي جعلته يتذكر الحبيبة، ووظف الشاعر هنا خياله إلى حد بعيد في رسم صورة للسماء الصافية ووجه الأرض الرائعة فهما كالحبيبة

الباحث: قال الشاعر:

وللنسيم اعتلالٌ في أصائله ... في البيت تقدم دلّ عليه؟ وبيّن ما المسوغ لتقديمه؟

طالب: للنسيم جار ومجرور خبر مقدم

اعتلالٌ: مبتدأ مؤخر مرفوع

طالب: قدم الشاعر الخبر على المبتدأ للاهتمام والعناية

الباحث: ما مفرد الأصال؟

طالب: الأصال جمع أصيل وهو وقت الغروب.

الباحث: من يقرأ البيت التاسع؟

طالب:

لا سكّنَ اللهُ قلباً عنّ ذكركمُ ... فلم يطرْ بجناح الشوق خفّاق

الباحث: ما فائدة (لا)؟ وما نوعها؟

طالب: لا ناهية

الباحث: في هذا البيت (لا) نافية أفادت الدعاء، فالشاعر يدعو الله أن لا يشغل قلبه عن ذكر حبيبته.

الباحث: من قراءتكم النص.

1. اختاروا عنواناً للنص.
2. اكتبوا مقالاً عن النص.
3. لخصوا فكرة الأبيات.
4. تلمسوا مواطن الجمال.
5. ما وجه الشبه بين جمال الطبيعة وجمال المرأة؟

الباحث: كل واحد منكم يطلب من أحد زملائه أن يسمعه النص بصوته ثم يعيد إلقاءه ويجيب عن:

أ- بماذا شبه الدهر؟

ب- كم عدد الأبيات التي استمتعت بها؟

ج- كيف تستدل على العلاقة بين جمال المرأة وجمال الطبيعة؟

الباحث: المطلوب منكم الذهاب إلى المكتبة للقراءة عن الشاعر ابن زيدون وحبه لولادة بنت المستكفي.

- اكتبوا تقريراً عن الموضوع يلقى عبر الإذاعة المدرسية.
- اكتبوا بيتاً مشهوراً للشاعر ابن زيدون يتغزل فيه بحبيبته ولادة في غير هذا النص.
- سمِّ النص.
- كيف تربط بين هذا النص والنص الذي درسناه؟
- من قراءتكم قصائد ابن زيدون ما أهم سماته الشعرية؟

المجموعة الثانية: التفكير البصري – المكاني

الباحث: يعرض صورة

ويسأل ماذا توحي إليكم هذه الصورة التي [illegible]؟

طالب: شمس وطبيعة

طالب: أرض [illegible] جميلة

طالب: امرأة جميلة

الباحث: ما دلالة الصورة؟

طالب: تربط بين جمال الطبيعة وجمال الحبيبة

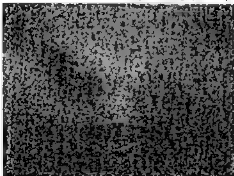
الباحث: ما العلاقة بين الطبيعة والحبيبة؟

طالب: [illegible]

طالب: جمال الطبيعة وجمال المرأة كلاهما رائع

التقويم: الإجابة صحيحة

الباحث: يعرض صورة أخرى



ويسأل: ماذا توحي إليكم الصورة؟

طالب: الشمس عند الغروب.

طالب: الشمس تلون الطبيعة باللون الذهبي

طالب: لو قرأنا البيتين الأول والثاني نجدهما يؤلفان صورة شبه واحدة أو لوحة رسمها فنان متمكن، فالسماء صافية والأرض جميلة وفي البيت الأول صورة ممتعة للشاعر الحركة المطلوبة في البيت الثاني إذ الصبية الغيد

الباحث: نعم ورد على ذلك لونها بسمة الشمس في الغروب أصورة متحركة ظهرت مشاعر الشاعر وحزنه في هذا الجو الرومانسي ومعه عشق تندمج روحه بها بخصوصيات هذه الصورة ... ولكن قوته لتسمح بأن لا يكسر صفو مشاعره في تلك اللحظة

الباحث: بماذا شبّه الشاعر النسيم؟

طالب: شبهه بإنسان عليل.

طالب: إنّ النسيم في حركته الهادئة يشبه الإنسان العليل الذي يتحرك ببطء وتؤده.

الباحث: ما أداة التشبيه؟

طالب: الأداة الكاف.

التقويم: الإجابة صحيحة

الباحث: شبّه الشاعر وجه حبيبته بمدينة الزهراء. هذه المدينة تتسم بالأفق الواسع الجميل، أي إنّ هناك ترابطاً وثيقاً بين حبيبته ومدينته الجميلة وصفاتهما. يشتاق إليه، ولا يوجد أرق من النسيم وقت الغروب وازداد هذا النسيم رقة لأنه عطف على مشاعر الشاعر وأحاسيسه الجياشة.

الباحث: ما الصور البلاغية في النص؟

طالب: صورة الزهر التي يقلها النسيم ويطرّيها الندى.

طالب: الدمع المتساقط مع عطر الحبيبة.

طالب: صورة حركة الأشياء بتأثير النسيم، وصورة البكاء، وبقاء نسب

التقويم: الإجابات صحيحة.

الباحث: نعم، السماء الصافية، وخضرة الأرض ومنظر الزهر، وقطرات الندى وتساقط الدموع. فكل بيت من القصيدة يحمل صورة بلاغية وبخاصة الاستعارة، فقد جاءت في أكثر الأبيات، ومن ذلك وجه الأرض، كأن النسيم، مال أعناقُ، كأن أعينه، جناح الشوق، نام الدهر، أكرم الأيام.

الباحث: ما الصورة البلاغية في قول الشاعر:

يوم كأيام لذات لنا انصرمت بتنا لها حين نام الدهر سُرّاقا

طالب: قلبه الذي كان طائراً بحبها كان يتمتع بلذات البقاء التي انقضت على الرغم من دهرها

طالب: كانا يسرقان السحر، إذ يستغلان نومه للتمتع بلحظة لقاء عذري.

الباحث: هنا يعبّر الشاعر عن معاناة حقيقية فهو لم يستمتع بالحب كبقية العشاق، إذ صور لحظات اللقاء بأنها نادرة لم تعد ممكنة، فسمت الشاعر نفسه وحبيبته (سُراقَ)، لأن الحبيبين كانا يسرقان المتع في غفلة الزمن بعيداً عن أعين الرُقَباء.

الباحث: ما دلالة الألوان التي تتراءى لك في النص؟

- لون الروض
- لون الليل وسواده
- لون الضحى

طالب: لون الروض يدل على الصفاء والنقاء.

طالب: لون الليل وسواده يدلان على غربة الشاعر، وشعر الحبيبة

طالب: لون الضحى يدل على تألق عيون حبيبته وخدودها

التقويم: الإجابات صحيحة.

البحث

1. ارسموا صورة الشمس عند الغروب
2. ارسموا خريطة عقلية لموضوع النص
3. كيف دلّت الطبيعة على الجمال (جمال الطبيعة وجمال المرأة)

المجموعة الثالثة: الذكاء الاجتماعي

الباحث: ما الأفكار التي تضمنها النص؟

طالب: صفاء السماء.

طالب: اخضرار الأرض.

طالب: حركة النسيم.

طالب: جمال الزهر المكلل بالندى الذي يشبه الدموع المتساقطة من عين باكية.

التقويم: الإجابات صحيحة.

الباحث: ما علاقة جمال الطبيعة في جمال المرأة؟

طالب: ابن زيدون مولع دائماً بالربط بين جمال الطبيعة وجمال المرأة فكلاهما رائع الجمال، وإن تباينت السمات.

طالب: الطبيعة عند الشاعر ارتبطت بذكريات حبيبته ارتباطاً وثيقاً وألهبت عواطفه وحركت أشجانه وأطلقته ينبوع الشعر وكل ما فيها يذكره بحسن محبوبته وجمالها.

التقويم: الإجابة صحيحة.

الباحث: من قراءتكم النص، ما الفكرة الأساسية؟

طالب: أشرك الطبيعة معه في حبّه حتى جعلها تشاركه أحزانه وهمومه فالنسيم يعتل يرقّ له.

طالب: تشبيه بهاء المنظر ببياض صدر الحبيبة وجيدها الناصع الذي تكشف عن عقود من اللؤلؤ المنضد.

الباحث: إشراك الطبيعة في حبهم ميزة امتاز بها الشعر الأندلسي عامة وشعر ابن زيدون خاصة ويتأتى هذا من طبيعة حياتهم المملوءة بالحب، فاتصل الحب والغزل بالطبيعة فجعلوها مسرحاً لغزلهم وميداناً لقصص حبهم.

الباحث: اذكروا الأسباب التي تدعو إلى الغزل.

- كونوا مجموعة للباحث مع الآخرين للاهتمام بالطبيعة
- ما سبل الإكثار من الحدائق العامة.
- ناقش هذه السبل مع زملائك ولابدّ أن تستثمر خطوات حل مشكلة للوصول إلى الحل الأمثل.

- تعقد جمعية حماية البيئة اجتماعاً، المطلوب منكم حضور الاجتماع وإعداد تقرير عنه
- مثل مشهداً مع أصدقائك بعنوان جمال الطبيعة وجمال المرأة

المجموعة الرابعة: الذكاء الذاتي

الباحث: ما الخصائص الفنية لأسلوب الشاعر؟

طالب: امتاز النص بسلاسة الألفاظ وعذوبتها وسهولتها فالشاعر عرض لنا قصيدته بعاطفة صادقة وخيال واسع ولغة سلسة تتسم بالعذوبة.

طالب: القصيدة تعبر عن معاناة حقيقية وتجربة صادقة وشعور دفين هكان حبه لولادة وحي شعره وموضوع قصيدته.

الباحث: إن الميزة التي تبدو في أسلوب ابن زيدون هي (الفن) فهو شاعر قبل أن يكون حكيماً أو فيلسوفاً أو غواصاً على المعاني أو وصافاً، وهذه الخصائص الفنية تتجلى في أصدق صورة في هذه القصيدة، فألفاظها حلوة عذبة تنعم بالأذن في لين ويسر، وتحدث في النفس في تأليفها وتنسيقها نغماً وجرساً يعكس عاطفة الشاعر ولا ننسى إلى ذلك موسيقى البحر الذي اختاره الشاعر وهو البحر البسيط (مستفعلن فاعلن..)، وتوظيفه اللغة الشاعرة في حسن الأنغام واختيار القافية الممدودة تركيزاً مدى التطابق بين عاطفة الشاعر والجو الموسيقي الذي سيطر على النص.

الباحث: ما أجمل بيت أعجبك في القصيدة؟

طالب: نلهو بما يستميل العين من زهر جال الندى فيه حتى مال أعناقا

طالب: وللنسيم اعتلال في أصائله كأنه رق لي فاعتل إشفاقا

طالب: يوم كأيام لذات لنا انصرمت بتنا لها حين نام الدهر سراقا

طالب: ورد تألق في ضاحي منابته فازداد منه الضحى في العين إشراقا

طالب: مساد كل بيت في القصيدة هو مكمن الجمال والعاطفة

الباحث: ما أجمل صورة شعرية داعبت إحساسك ومشاعرك؟

طالب: وللنسيم اعتلال في أصائله.

طالب: كأنه رقّ لي فاعتل إشفاقا

طالب: جالَ الندى فيه حتى مال أعناقا

طالب: وردٌ تألق في ضاحي منابته.

التقويم: الإجابات صحيحة.

الباحث:

- لخصوا فكرة النص بأسلوب أدبي جميل.
- ما المعاني التي أعجبتك في القصيدة ولماذا؟
- ما عدد الأفكار التي تنم عن رأي الشاعر؟ وما دليلك على ذلك؟

هل تستطيع أن تضيف أفكاراً أخر تتعلق بجمال الطبيعة وجمال المرأة؟

- ناقش مع زملائك الحلول التي تراها مناسبة للحد من ظاهرة التصحر في بلدنا العراق.

الباحث: المجموعات جميعاً

- ما الحلول التي ترونها مناسبة للقضاء على ظاهرة التصحر؟
- تأملوا في العصر ثم اكتبوا عن أثر الطبيعة والمرأة في حياتكم الخاصة؟
- لو كنتم مكان الشاعر ابن زيدون في مدينة الزهراء ماذا تقولون؟

التقويم النهائي: **(ثلاث دقائق)**

الباحث: هل تستطيعون تحديد الصفات التي يمتاز النص بها ؟

المجموعة الأولى: النص يتصل بالحياة.

المجموعة الثانية: يمتاز بسبك العبارات وتماسك الأفكار.

المجموعة الثالثة: يمتاز بصدق العاطفة

المجموعة الرابعة: يمتاز بسعة الخيال.

الباحث: ما وجهة نظركم في النص موضوعاً وأسلوباً؟

طالب: إذا نظرنا إلى الأبيات مجتمعة، وبحثنا في خيال ابن زيدون نجد أن الصورة الفنية لديه تألفت من الصور المستمدة من الحواس فنحن نحس ملمس الزهر، والندى، والعنق، والدمع، والجناح.

طالب: نشم رائحة الزهر التي ينقلها النسيم، ويطربها الندى والدمع المنبعث مع عطر الحبيبة

طالب: نسمع حركة الأشياء بتأثير النسيم، وصوت البكاء، ودقات القلب

طالب: هناك حركة مارت الأبيات بها وورد ذلك في النسيم، مثل أعناق جال الدمع، يطير بجناح الشوق، سراقاً.

طالب: منح الشاعر أبياته ألواناً عديدة صرح ببعضها، ورمز لبعضها الآخر ومن ذلك الأفق طلق، الزهر وجه الأرض، الندى على الأزهار، الدمع على صفحات الخدود

طالب: شعره أنيق رقيق النسج قليل التكلف، مشرق الديباجة مصقول الألفاظ متجاوب العبارة خلعت عليه الملاحة أثوابها وأعارته النعومة أبرادها فجاء رشيقاً وأنيقاً بهياً يخلب العقول ويسحر الفحول، قد عري من الغرابة والحوشية وارتدى مطارف الإبانة السنية معانيه دانية القطوف قريبة المورد لا يكد الذهن في فهمها، ولا يتعاصى على العقل أمرها لأنها معان منبعثة من أعماق الوجدان ويتجلى في شعره خفة الروح والوزن الراقص المتجاوب مع المعاني العاطفية والأفكار الوجدانية.

الواجب البيتي **(دقيقتان)**

حفظ ثمانية أبيات من القصيدة مع حلول الأنشطة التي كلفت بها المجموعات

ملحق (10)

م / استبانة آراء الخبراء في صلاحية الخطة الأنموذجية لتدريس المجموعة الضابطة مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية

الأستاذ الفاضل.. المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث إجراء دراسة بعنوان (**أثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في التحصيل والتذوق الأدبي في مادة الأدب والنصوص لدى طلاب المرحلة الإعدادية**). ولما يتوسمه الباحث فيكم من خبرة علمية ودراية ، يرجو إبداء آرائكم السديدة في صلاحية الخطة الأنموذجية لتدريس مادة الأدب والنصوص لطلاب الصف الخامس العلمي المجموعة الضابطة التي ستدرس بالطريقة التقليدية، وتدوين ما ترونه مناسباً من ملاحظات تعتقدون أنها تثري الموضوع

مع شكر الباحث الجزيل.

أ.م.د حمزة هاشم محيميد

خطة أنموذجية لتدريس مادة الأدب والنصوص لطلاب المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية.

اليوم و التاريخ　　　　المادة: الأدب والنصوص

الصف: الخامس العلمي　　　　الموضوع: ابن زيدون

الشعبة: أ

أولاً: الأهداف

أ- الأهداف العامة: الأهداف نفسها التي وردت في خطة المجموعة التجريبية

ب- الأهداف السلوكية: الأهداف نفسها التي وردت في خطة المجموعة التجريبية.

ثانياً: الوسائل التعليمية

السبورة، الطباشير، الكتاب المدرسي.

ثالثاً: خطوات الدرس

أ. التمهيد　　　　(دقيقتان)

درسنا اليوم عن شاعر أصدق ما وصف به هو شاعر الحب و وصف و الجمال، مزج بين الطبيعة والغزل في شعره... مولع دائماً بالربط بين جمال الطبيعة وجمال المرأة فكلاهما رائع الجمال، أكثر شعره الغزل بولادة بنت المستكفي، إذ كانت ذات شهرة عظيمة في قرطبة بجمالها وعلمها وأدبها، برع بالشعر و النثر، إذ كان ذا ثقافة واسعة كثير الميل لعلوم العرب وفنون اللغة، ونال مكانة مرموقة في مجالس قرطبة الأدبية والسياسية إنه الشاعر ابن زيدون.

العرض

1. تعريف بالشاعر **(خمس دقائق)**

الباحث: من يسمي شاعرنا لهذا اليوم؟

طالب: شاعرنا لهذا اليوم هو ابن زيدون، وهو أبو الوليد أحمد بن عبد الله بن زيدون يرجع نسبه إلى بني مخزوم من قريش وقد وفد أجداده إلى الأندلس أيام الفتح العربي.

الباحث: ولد الشاعر الكاتب الوزير أبو الوليد أحمد بن عبد الله بن زيدون المخزومي القرطبي بقرطبة سنة (394 هـ)، وترعرع في كنف أسرة عالمة مثقفة فقد كان أبوه قاضياً غزير العلم والأدب كما كانت هذه الأسرة محط الأدباء، فساعد ذلك ابن زيدون على التحصيل وأسباب النبوغ، ولم تكن قرطبة مكاناً للعلم والأدب فقط، بل كانت مسرحاً للهو والطرب ومجالس الشراب، وفيها عرف ابن زيدون ولادة بنت المستكفي في أحد هذه المجالس وتمكن الحب بينهما أو صبر مودة التي سرعان ما انقلبت إلى جفاء وقطيعة بفعل الدسيسة والحقد.

الباحث: يمتاز شعر ابن زيدون بخصائص عدة فما أهمها؟

طالب: شعره رقيق النسيج، يشرك الطبيعة في شعره.

الباحث: اتسم شعره بسلاسة اللغة وعذوبتها فشعره رقيق النسيج قليل التكلف، معانيه دانية القطوف قريبة المورد لا يكد الذهن في فهمها ولا يعتاص على العقل أمرها لأنها معان منبعثة عن أعماق الوجدان.

الباحث: هناك أغراض متعددة كتب فيها الشعراء، فما تلك الأغراض؟

طالب: الغزل، والمديح، والهجاء، والوصف، والرثاء.

الباحث: ما أهم الأغراض الشعرية التي كتب فيها ابن زيدون؟

طالب: الغزل، والوصف.

الباحث: توفي في أشبيلية سنة (463 هـ)، ومن مؤلفاته رسائل ابن زيدون وله ديوان شعر مطبوع.

ب. قراءة المدرس الأنموذجية

يقرأ الباحث النص قراءة أنموذجية معبرة للمعنى (أربع دقائق)

إني ذكرتك بالزهراء مشتاقاً والأفق طلقٌ ومرأى الأرض قد راقا

وللنسيم اعتلال في أصائله كأنه رق لي فاعتل إشفاقا

والروض عن مائه الفضي مبتسمٌ كما شققت عن اللبات أطواقا

يوم كأيام لذات لنا انصرمتْ بتنا لها حين نام الدهر سُرّاقا

نلهو بما يستميل العين من زهر جال الندى فيه حتى مال أعناقا

كأن أعينه إذ عاينت أرقي بكتْ لما بي فجال الدمع رقراقا

ورد تألق في ضاحي منابته فازداد منه الضحى في العين إشراقا

كلٌّ يهيج لنا ذكرى تشوقنا إليك لم يعد عنها الصدر أن ضاقا

لا سكن الله قلباً عن ذكركم فلم يطر بجناح الشوق خفاقا

لو شاء حملي نسيم الصبح حين سرى وافاكم بفتى أضناه ما لاقى

لو كان وفى المنى في جمعنا بكم لكان من أكرم الأيام أخلاقا

مكان لتجري بمحض الود مذ زمن ميدان أنس جرينا فيه أطلاقا

فالآن أحمد ما كنا لعهدكم سلوتم وبقينا نحن عشاقا

ج. قراءة الطلاب الصامتة

يطلب الباحث من الطلاب قراءة النص قراءة صامتة والتأشير على المفردات الصعبة. (ثلاث دقائق)

د. القراءة الجهرية للطلاب.

يطلب الباحث من الطلاب المجيدين قراءة النص قراءة أنموذجية وهي بمثابة تشجيع لبقية الطلاب في الوصول إلى القراءة الصحيحة. (أربع دقائق)

هـ. شرح المفردات الصعبة.

تحدد المفردات الصعبة ويتم كتابتها على السبورة ومن ثم تشرح من الباحث والطلاب مثل: (دقيقتان)

الزهراء: مدينة بناها عبد الرحمن الناصر بضواحي قرطبة.

طلق: مشرق كأنه باسم.

راق: أعجب.

اعتلال: مرض.

ضاحي المنابت: الأرض المرتفعة

وغيرها من المفردات الواردة في النص.

و. تحليل النص: (20 دقيقة)

الباحث: بعد أن تعرفنا على الشاعر ابن زيدون وعرفنا جزءاً من حياته نعمد إلى النص ونقف عند البيت

إني ذكرتك بالزهراء مشتاقاً والأفقُ طلقٌ ومرأى الأرض قد راقا

وأقول من يشرح لنا البيت؟

طالب: يقول ابن زيدون إني ذكرتك أي ذكرها بالاسم فهو لم يتذكرها فالتذكر يأتي لسبب وقد يزول لكنه يذكر اسمها ويلهج به دائماً، وحدد المكان الذي ذكرها فيه (الزهراء) أوردها الشاعر لأنه يعيش فيها، إن الذي جعله يذكرها هو المناظر الطبيعية الخلابة.

الباحث: ما معنى قول الشاعر.

وللنسيم إعتلال في أصائله   كأنه رق لي فاعتل إشفاقا

طالب: النسيم في حركته الهادئة يشبه العليل الذي يتحرك ببطء، وإن النسيم رق له وأشفق عليه لكي لا يعكر صفو مشاعره.

الباحث: وردت لفظة (أصائل) في البيت السابق فما معناها؟

طالب: أصائله جمع أصيل، وهو وقت الغروب.

الباحث:

والروض عن مائه الفضي مبتسمٌ   كما حللت عن اللبات أطواقا

يوم كأيام لذات لنا انصرمت   بتنا لها حين نام الدهر سُراقا

نلهو بما يستميل العين من زهر   جال الندى فيه حتى مال أعناقا

طالب: الشاعر أبدع في تشبيه بهاء المنظر ببياض صدر الحبيبة وجيدها الصبح التي تكشف عن عقود من اللؤلؤ المنضد، ونعت الشاعر نفسه وحبيبته بالسراق؛ لأن الحبيبين كانا يسرقان المتع في غفلة من الزمان بعيداً عن أعين الرقباء، والشاعر يعبر عن اللهو ويعبر عن الفرح، فرحه بجمال الطبيعة في زهر المتفتح يجعل العين حائرة إلى أيها تنظر، ومما زاد من جمال الزهر هذه القطرات من الندى أثقلت الزهر فمال جانباً.

الباحث:

كأن أعينه إذ عاينت أرقي   بكت لما بي فجال الدمع رقراقا

ورد تألق في ضاحي منابته   فازداد منه الضحى في العين إشراقا

ما معنى كلمة رقراق؟

طالب: رقراق: صفة للدمع لأنه يدور في العين، ويقال ترقرق أي جاء وذهب.

الباحث: ما التشبيه في البيت السابق؟

طالب: شبّه الزهر المحمل بقطرات الندى يتساقط الدموع من عيون الجميلات؛ فعندما نظرت عيون الزهر إليه وهو لم ينم منذ مدة طويلة بكت لحاله وانهمر الدمع من عيون الزهر رقراقا

الباحث:

لا سكّن الله قلباً عنّ ذكركم 		فلم يطر بجناح الشوق خفّاقا

ما الصورة في هذا البيت؟

طالب: يدعو الله بأن يجعل قلبه خافقاً مضطرباً كلما عن ذكر الحبيب فيدعو الله أن يجعل قلبه طيرا فيطير بجناحي الشوق.

الباحث

لو كان وفّى المُنى في جمعنا بكم 		لكان من أكرم الأيام أخلاقا

كان التجاري بمحض الود مُذ زمنٍ 		ميدان أنسٍ جرينا فيه إطلاقا

فالآن أحمد ما كنا لعهدكم 		سلوتم وبقينا نحنُ عُشّاقا

طالب: انه يتمنى، فالدهر لم يكن كريماً لأنه لم يوفِ المنى و سمح لو حقق أمنياته باللقاء لكان أكرم الأيام أخلاقاً، والحب الصادق هو الميدان الذي تسابق به الشاعر مع حبيبته، وهو يحافظ على العهد الذي قطعه مع حبيبته ويبقى عاشقاً لها

الباحث: ماذا أفادت لو في قوله: لو كان....؟

طالب: لو حرف امتناع لامتناع، أي امتناع الجواب لامتناع الشرط.

التقويم 		(ثلاث دقائق)

الباحث: ما رأيكم في شعر ابن زيدون؟

طالب: شعره أنيق، رقيق النسج، قليل التكلف، معسول الألفاظ، محكم العبارة، ويتجلى في شعره خفة الروح والوزن الراقص المتجاوب مع المعاني العاطفية والأفكار الوجدانية

الباحث: ماذا تمثل الطبيعة والمرأة في شعر ابن زيدون؟

طالب: مزج ابن زيدون بين الطبيعة والغزل فهو مولع بالربط بين جمال الطبيعة وجمال المرأة فكلاهما رائع الجمال وإن تباينت السمات فالطبيعة عنده قد ارتبطت بذكريات حبيبته ارتباطاً وثيقاً وألهبت عواطفه وحركت أشجانه وأنطقته بديع الشعر

الواجب البيتي **(2 دقيقة)**

حفظ ثمانية أبيات شعرية، فضلاً عن حفظ معاني الكلمات

ملحق (11)

م استبانة آراء الخبراء في صلاحية الاختبار التحصيلي

الأستاذ الفاضل.. المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..

يروم الباحث إجراء دراسة بعنوان (أثر أساليب متنوعة مبنية على أسس الذكاءات المتعددة في التحصيل والتذوق الأدبي في مادة الأدب والنصوص لدى طلاب المرحلة الإعدادية)، ولما يتوسمه الباحث فيكم من أمانة علمية، يرجو إبداء رأيكم السديد في صلاحية الاختبار لمادة الأدب والنصوص لطلاب الصف الخامس العلمي، وتدوين ما ترونه مناسبا من ملاحظات تعتقدون أنها تثري البحث

مع شكر الباحث الجزيل

ا م د حمزة هاشم محيميد

الاختبار التحصيلي لمادة الأدب والنصوص

اسم الطالب.......... **الصف......... .**

اسم المدرسة....... **الشعبة.......**

الزمن...........

عزيزي الطالب..........

الاختبار الذي أمامك مكون من جزأين ، الجزء الأول يتكون من (24) فقرة لكل فقرة منها أربعة بدائل بديل واحد صحيح المطلوب منك قراءة كل فقرة بدقة ووضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة على النحو الآتي

مثال توفي الشاعر ابن زيدون في

أ. إشبيلية ب. قرطبة

ج. غرناطة د. الزهراء

أما الجزء الثاني فهو عبارة عن ملء الفراغات

أولا : ضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة التي تراها صحيحة

1. أجاد ابن زيدون في الربط بين جمال الطبيعة وجمال المرأة في قوله

أ. وللنسيم اعتلال في أصائله ... كأنه رقّ لي فاعتلّ إشفاقا

ب. نلهو بما يستميل العين من زهر ... جال الندى فيه حتى مال أعناقا

ج. والروض عن مائه الفضي مبتسم ... كما شققت عن اللبات أطواقا

د. ورد تألق في ضاحي منابته ... فازداد منه الضحى في العين إشراقا

2. (ومن روض يرف بكل واد) هذا عجز بيت صدره:

أ. ومن بين الظباء مهاة إنس ب. فمن نهر يطوف بكل روض

ج. كأن الصبح مات له شقيق د. إذا سدلت ذوائبها عليها

3 قال صفي الدين الحلي

سعينا فما رقت عزائمنا عما نروم ولا خابت مساعينا

غرض البيت هو

أ الرثاء ب المدح ج الفخر د. الوصف

4 وروى النعمان عن ماء السما كيف يروي مالك عن أنس

هذا البيت للسان الدين بن الخطيب أراد أن يعبر به عن

أ. تفتح شقائق النعمان بعد أن سقاها المطر

ب. الربط بين جمال الطبيعة وجمال المرأة

ج احمرار خدود المرأة واحمرار شقائق النعمان

د يبرهن على صدق الرواة للنعمان ومالك

4 أكد صفي الدين الحلي على معنى السلام في قوله

أ. سل الرماح العوالي عن معالينا واستشهد البيض هل خاب الرجا فينا

ب. سعينا فما رقت عزائمنا عما نروم ولا خابت مساعينا

ج. إنا قوم أبت أخلاقنا شرفا أن نبتدي بالأذى من ليس يؤذينا

د. لا يظهر العجز منا دون نيل منى ولو رأينا المنايا في أمانينا

6 بيض صنائعنا، سود وقائعنا خضر مرابعنا، حمر مواضينا

الوجه البلاغي في البيت:

أ المقابلة و المطابقة ب. الاستعارة ج الكناية د. التشبيه

7 حدد التفسير المناسب لقول ابن معتوق الموسوي:

مـا مـر ذكـركـم إلا والتزمـي ... نثر الدموع ونظم المدح في كلمي

أ. يطلب الشفاعة من الرسول وآل بيته الأطهار

ب. يمدح الرسول محمد صلى الله عليه وآله وسلم

ج. يطلب العون من الرسول صلى الله عليه وآله وسلم وآله الأطهار

د. يحكي فراق حبيبته

8 كـأن أعينـه إذا غابـت أرقبـي ... بكـت لما بـي فجـال الـدمع .

الكلمة المناسبة للفراغ هي:

أ. دفقا ب. رفرقا ج. منسابا د. إحصافا

9 أروع المناظرات التي كان محورها الكتاب كانت بين:

أ. الأخوين

ب. الحبيب والمحبوب

ج. السيف والقلم

د. الزهور والرياحين

10 لقبت الشاعرة حمدونة بنت زياد بـ

أ. الخنساء ب. خنساء المشرق

ج. خنساء المغرب د. خنساء المغرب وشاعرة الأندلس

11 "أيها الناس أين المفر؟ البحر من ورائكم والعدو أمامكم، وليس لكم والله إلا الصدق والصبر واعلموا أنكم في هذه الجزيرة أضيع من الأيتام في مأدبة اللئام"

أي لون من ألوان النثر هذا المقطع؟

أ. الأمثال ب. الخطب ج. الوصايا د. القصص

12. ألم تخبرا عن صاحب العبر أنه   بمرأى من الأهلين وهو غريب

قائل البيت

أ. ابن شكيل الأندلسي   ب. صفي الدين الحلي

ج. لسان الدين الخطيب   د. حمدونة بنت زياد

13. جادك الغيث إذا الغيث همى   يا زمان الوصل بالأندلس

وحبيب قد جلل الروض سنا   فثغور الزهر فيه تبسم

هذان البيتان للسان الدين بن الخطيب يصور فيهما امتزاج

أ. المدح بالغزل

ب. المدح بوصف الطبيعة

ج. المدح بالغزل ووصف الطبيعة

د. الغزل بوصف الطبيعة

14. تتجسد الرؤية الصوفية للشاعر ابن شكيل الأندلسي في قوله:

أ. خليلي قد وارى التراب أحبتي   فلم يبق لي فوق التراب حبيب

ب. على الجدث المهجور عوجا فسلما   سقاه الحيا الوسمي حين يصوب

ج. إذا قلت في شيء كأني كنته   وصار اتخاذ المشبهين عجيب

د. أنا الهمت والشكلان والصب   فأي شبيه بعد ذاك أصيب

و. نشجي

15. المقامة لون من الحكايات الفنية وضع تقاليدها أدباء المشرق منهم.

أ البوصيري　　　ب. بديع الزمان والحريري

ج. ابن شهيد الأندلسي　　　د. ابن شرف القيرواني

16. كان التجاري بمحض الود مذ زمن　　　ميدان أنس جريت فيه طلاقا

يريد الشاعر بـ(بمحض الود)

أ كل الحب　ب أقوى الحب　ج. خالص الحب　د بعض حب

17. خير تشبيه شهته حمدونة بنت زياد في دلالته وارتباطه بأهل الأندلس يظهر في:

أ. أباح الدمع أسراري بوادي　　　له للحسن آثار بوادي

ب. ومن بين الظباء مهاة أنس　　　سبت عقلي وقد ملكت فؤادي

ج. لها لحظ ترقده لأمر　　　وذاك الأمر يمنعني رقادي

د. كأن الصبح مات له شقيق　　　فمن حزن تسربل بالحداد

18. معنى كلمة (ثنا) في قول الشاعر.

ومر بين فرادى وثنا　　　مثلما يدعو الحجيج الموسم

أ أثنين　　ب. انثناء　　ج. الثنايا　　د. الثواني

19. يلزم المعارضة في الموشحات بالاتي.

أ الوزن　　　ب. القافية والعرض

ج. الوزن والغرض والقافية　　　د القافية والوزن

20. من وصف بمشاعر (الحب والجمال) هو

أ ابن زيدون　　ب. ابن معتوق　　ج. ابن شهيد　　د. ابن شكيل

21. الإحاطة في أخبار غرناطة كتاب لـ...

أ. ابن زيدون ب. لسان الدين بن الخطيب ج. ابن شهيد د. ابن شكيل

22. لا سكن ألفه قلبا عن ذكركم ... فلم يطفر بجماح الشوق خافقه

إعراب (لا) في قول ابن زيدون (لا سكن)

أ. ناهية ب. نافية للجنس ج. نافية د. ناصبة

23. أقبلا وقوفا بالمنازل أو قفا ... فإن الذي ... قريب

الكلمة المحذوفة هي:

أ. تستعدان ب. تشاهدان ج. تريدان د. توصفان

24. يعد ابن معتوق الموسوي من شعراء

أ. العصر العباسي ب. العصر الأندلسي ج. عصر صدر الإسلام

د. العصور المتأخرة

ثانيا: املأ الفراغات الآتية بما يناسبها

1. أثر في شعر ابن شكيل الأندلسي أمرين هما...... و......
2. شاعت في العصور المتأخرة فنون شعرية معربة منها ...... و
3. تميز الشعر في العصور المتأخرة بميزات منها ...... و......
4. يكمن التجديد في الشعر الأندلسي في أنه مزج بين...... و......
5. لنثر في العصور المتأخرة نحا منحى الشعر في الإغراق بالمحسنات و........
6. رسالة التوابع والزوابع لابن شهيد الأندلسي يمكن أن تندرج تحت باب...... العربي القديم.

ملحق (12)

أسماء الخبراء الذين استعان بهم الباحث في إجراءات بحثه

ت	اسم الخبير	الاختصاص	العنوان	الأهداف	الخطط	أداة مسح الذكاءات المتعددة	الاختبار التحصيلي
1	أ. د. جمعة رشيد	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية / التربية الأساسية	x	x	x	x
2	د. سعد علي زاير	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد / كلية التربية	x	x	x	x
3	د. فاهم حسين الطريحي	علم النفس التربوي	جامعة بابل / كلية التربية / صفي الدين	x		x	
4	م. د. رهطي جبار سيرماني	مناهج وطرائق تدريس	جامعة بابل / كلية التربية / صفي الدين	x	x	x	
5	م. د. حاتم طه السامرائي	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية / التربية الأساسية	x	x	x	x
6	م. د. حسين ربيع حمادي	علم النفس التربوي	جامعة بابل / كلية التربية / صفي الدين	x	x	x	-
7	م.د. حمزة عبد الواحد	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية	x	x	x	x
8	م.د. رحيم علي صالح	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد / كلية التربية	x	x	x	x

ت	اسم الخبير	الاختصاص	العنوان	الأهداف	المحتوى	أداة مسح الذكاءات المتعددة	الاختبار التحصيلي
9	م.د رقية عبد الأئمة	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد / كلية التربية			-	×
10	أ.م.د ضياء عبد الله	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد / كلية التربية	×	×	×	×
11	م.د عبد السلام جودت	علم النفس التربوي	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية	×	-	×	
12	م.د عبد العظيم رهيف	أدب	جامعة بابل / كلية التربية / صفي الدين		×	-	
13	م.د فاضل ناهي عبد عون	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة القادسية / كلية التربية	-	×	×	×
14	د. قيس حمزة الخفاجي	أدب	جامعة بابل / كلية التربية /صفي الدين		×	-	
15	م.د كاظم عبد نور	علم نفس التفكير والإبداع	جامعة بابل / كلية التربية / صفي الدين	×	×	×	
16	م.د مراد يوسف	طرائق التدريس اللغة العربية	جامعة بابل / كلية الفنون الجميلة	×	×	×	×
17	م.د. جاسم الربيعي	أدب	جامعة بابل / كلية التربية /صفي الدين	—	×	-	-
18	م.د عيسى سلمان درويش	أدب	جامعة بابل / الدراسات القرآنية	–	×	-	-

ت	اسم الخبير	الاختصاص	العنوان	الأهداف	التحليل	أداة مسح الذكاءات المتعددة	الاختبار التحصيلي
19	م.د هدى طالب محسن	أدب	جامعة بابل / كلية التربية / صفي الدين	-	×	-	-
20	م. حمد حسين حسن	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل / الدراسات القرآنية	×	×	×	×
21	م. جلال عزيز فرمان	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية	×	×	×	×

ملحق (13)

معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي وقوى تمييزها

ت	الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا	الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا	صعوبة الفقرة	قوة تمييز الفقرة
1	15	7	0,55	0,40
2	19	8	0,67	0,55
3	16	5	0,52	0,55
4	18	5	0,57	0,65
5	18	7	0,62	0,75
6	18	6	0,60	0,60
7	16	8	0,60	0,40
8	21	8	0,72	0,65
9	15	6	0,52	0,45
10	14	4	0,45	0,50
11	18	9	0,67	0,45
12	19	6	0,62	0,65
13	13	5	0,45	0,40
14	22	6	0,70	0,80
15	12	4	0,40	0,40
16	17	6	0,57	0,65
17	22	9	0,77	0,55
18	20	9	0,72	0,55
19	14	6	0,50	0,40
20	14	5	0,47	0,45

ت	الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا	الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا	صعوبة الفقرة	قوة تمييز الفقرة
21	18	9	0,67	0,45
22	20	5	0,62	0,75
23	21	9	0,75	0,60
24	20	5	0,62	0,75
25	18	5	0,57	0,65
26	14	5	0,47	0,45
27	19	9	0,70	0,50
28	19	7	0.65	0,60
29	18	7	0.62	0,75
30	19	6	0.62	0,65

ملحق (14)

فاعلية البدائل غير الصحيحة لفقرات السؤال الأول من الاختبار التحصيلي

ت	فاعلية البديل الخطأ الأول	فاعلية البديل الخطأ الثاني	فاعلية البديل الخطأ الثالث
1	0,6 -	0,9-	0,6-
2	0,9-	0,6 -	0,12-
3	0,14-	0,18-	0,7-
4	0,12-	0,11	0,15-
5	0,13	0,1	0,10-
6	0,12	0,13-	0,11-
7	0,10-	0,14-	0,10-
8	0,12-	0,11-	0,34-
9	0,13-	0,11	0, 0-
10	0,23	0,16-	0 11-
11	0,15	0,13	0,.0-
12	0,16	0,10-	0,13-
13	0,16-	0,30-	0 0-
14	0,11	0,15 -	0,12 -
15	0,21-	0,21-	0,9-
16	0,18-	0,18-	0,18-
17	0,3-	0,15	0,15-
18	0,6-	0,3-	0 3-
19	0,12	0,13 -	0 .1 -

ت	فاعلية البديل الخطة الأول	فاعلية البديل الخطة الثاني	فاعلية البديل الخطة الثالث
20	0,7-	0,11-	0,34-
21	0,6 -	0,14 -	0,8 -
22	0,19-	0,7-	0,22-
23	0,18-	0,14	0,22-
24	0,12 -	0,11 -	0, 0 -

ملحق (15)

درجات العينة الاستطلاعية التي استعملت لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية

ت	درجة الطالب	مجموع درجات الإجابة عن الفقرات الفردية	مجموع درجات الإجابة عن الفقرات الزوجية	ت	درجة الطالب	مجموع درجات الإجابة عن الفقرات الفردية	مجموع درجات الإجابة عن الفقرات الزوجية
1	22	12	10	21	9	4	5
2	19	11	8	22	10	5	5
3	24	12	12	23	13	7	6
4	8	9	9	24	14	7	7
5	11	6	5	25	9	5	4
6	0	5	5	26	8	5	3
7	4	7	7	27	11	6	5
8		4	3	28	11	5	6
9	[illegible]	5	6	29	8	4	4
10	[illegible]	10	11	30	10	4	6
11	10	6	4	31	13	6	7
12	13	7	6	32	10	6	4
13	13	7	6	33	10	5	5
14	16	8	8	34	20	9	1
15	20	9	11	35	14	8	6
16	17	9	8	36	15	7	8
17	16	8	8	37	12	6	6
18	15	7	8	38	10	4	6
19	17	9	8	39	19	10	9
20	23	11	12	40	13	6	7

مج س = 281   مج ص = 275

مج س2 = 2185   مج ص2 = 2113   مج س ص = 2113

ملحق (16)

اختبار التذوق الأدبي

عزيزي الطالب... عزيزتي الطالبة

اقرأ التعليمات الآتية قبل الإجابة عن فقرات الاختبار:

- أمامك اختبار يتكون من (20) فقرة، لكل فقرة (4) إجابات، واحدة منها صحيحة، المطلوب منك وضع علامة (√) أمام الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة

- لا تكتب على أوراق الاختبار، وإنما على ورقة الإجابة المرافقة للاختبار

فكّر جيداً قبل أن تثبت الإجابة التي تعتقد أنها صحيحة.

1 قال الشاعر:

أرقت ولم أملك لهذا الهوى ردا   وأورثني حبي وكتمانه جهدا

كتمت الهوى حتى براني وشفني   وعريت قلبا لا صبورا ولا جلدا

وإني لأهواها وأصرف جاهدا   حذار عيون الناس عن بيتها عمد

الأبيات السابقة ينقصها البيت الآتي:

إذا قلت لا تهلك أسى وصبابة   عصاني وإن عاتبته زدته حسدا

المكان المناسب لهذا البيت:

أ. قبل البيت الأول

ب. قبل البيت الثاني

ج. بعد البيت الثاني

د. بعد البيت الثالث

2. قال المتنبي:

وَلَوْلا فُضُولُ النّاسِ جِئْتُكَ مادِحاً ... بِما كُنْتُ في سِرّي بِهِ لَكَ هاجِيا

وَمِثْلُكَ يُؤْتى مِنْ بِلادٍ بَعيدَةٍ ... لِيُضْحِكَ رَبّاتِ الحِدادِ البَواكِيا

غرض البيتين السابقين هو:

أ. المدح.

ب. الهجاء.

ج. الرثاء.

د. الغزل.

3. قال أحد الكتّاب:

(لستَ وحدكَ الذي تبحثُ عن الأحجارِ التي لا نفعَ فيها، لكي يُثقِلَ بها ظهرُه. كلُّ امرئٍ إذا عزَّ عليهِ أنْ يجدَ ما يحمِلُهُ منْ أعباءِ حياتِه، يبحثُ جاهداً عنْ شيءٍ يثقلُ بهِ كاهلَهُ، لكي يجاري الحياة).

في النص السابق دعوة إلى:

أ. تجنّب العمل الشاق.

ب. رفض العمل غير النافع.

ج. ترف العيش.

د. رفض ترف العيش.

4. قال الشاعر:

.... ولو رأينا المنايا في أمانينا

هذا عجز بيت شعري صدره واحدٌ مما يأتي:

أ. يا مانعَ الطلِّ أشباهَ عوادينا

ب. لا يظهر العجزُ منا دونَ نيلِ منىً

ج. وما نيلُ المطالبِ بالتمنّي

د. وما طلبُ المعيشةِ بالتمنّي

5- قال المتنبي[1]:

إذا غامرْتَ في شرَفٍ مَرومِ ... فلا تَقنَعْ بما دونَ النجومِ

فطَعمُ الموتِ في أمرٍ حقيرٍ ... كطَعمِ الموتِ في أمرٍ عظيمِ

أقرب بيت من حيث المعنى إلى معنى البيتين السابقين هو:

أ- إذا لمْ يكنْ مِنَ الموتِ بدٌّ ... فمِنَ العجزِ أن تكونَ جبانا

ب- يرى الجبناءُ أنَّ العجزَ عقلٌ ... وتلكَ خديعةُ الطبعِ اللئيمِ

ج- وإذا ما خلا الجبانُ بأرضٍ ... طلبَ الطعنَ وحدَهُ والنزالا

د- فمِنْ حياةً يشتهيها عدوُّهُ ... وموتًا يشتهي الموتَ كلُّ حبيبِ

6- قال عنترة بن شداد[2]:

رمتِ الفؤادَ مليحةٌ عذراءُ ... بسهامِ لحظٍ ما لهنَّ دواءُ

البيت الشعري السابق اختير من قصيدة، عيِّن البيت الشعري الذي اختير من القصيدة نفسها.

أ- كتمْتُ أخبارَ الهوى عنْ عواذلي ... وما الطرْفُ منّي بالدمعِ مع ...

ب- والقلبُ يشفقُ عمّا تحتهُ ... حتى تحلَّ به تلك الشحناءُ

ج- لا تسأليني عن حبيبي ... يعمى ما صنع لوقته

د- ورنتْ فقلتُ غزالةٌ مذعورةٌ ... قدْ راعها وسْطَ الفلاةِ بلاءُ

1- [illegible]

2- [illegible]

7 قال محمود درويش:

شدو وثاقي، وامنعوا عنّي الدفاتر... والسجاير وضعوا التراب على فمي، فالشعر دم القلب... ملح الخبز... ماء العين... يكتب بالأظافر والمحاجر والخناجر...

الحالة الوجدانية للشاعر هي:

أ. الاستسلام

ب. الصبر

ج. التحدي

د. التكبّر

8 قال الشاعر:

حتى رجعتُ وأقلامي قوائلُ لي ... المجد للسيف ليس المجد للقلمِ

أي الأبيات الآتية يتضايق مضمونه مع البيت السابق.

أ. ليس السيوفُ عن الأقلامِ مغنيةً ... القوى للسيوف والتقديرُ للقلم

ب. السيفُ أصدق إنباءً من الكتبِ ... في حدِّه الحدُّ بين الجدِّ واللعبِ

ج. ألا أيُّها السيفُ الذي ليس مغمدا ... ولا فيه مرتابٌ ولا منهُ عاصم

د. كذا قضى اللهُ للأقلامِ مذ بريت ... إنَّ السيوفَ لها مذ أرهفت خدم

9 قال عمرو بن كلثوم

بأنّـــا المطعمـــون إذا قـــدرنا ... وأنّـــا المهلكـــون إذا ابتلينـــا

وصف الشاعر قومه في البيت السابق بصفتين هما:

أ. الكرم والجبن

ب. الكرم والشجاعة

ج. البخل والشجاعة

د. البخل والجبن

10. قال حسان بن ثابت

أعفّةٌ ذُكِرَتْ في الوحي عفّتُهم لا يطمعون ولا يُرديهمُ الطمعُ

ربط الشاعر صفة العفة في البيت السابق بقوله تعالى

أ {وأن يستعففن خيرٌ لهنّ} النور: 60

ب {عفا الله عمّا سلف} المائدة: 95.

ج {وليعفوا وليصفحوا} النور: 22.

د {يحسبهم الجاهل أغنياء من التعفف} البقرة 273

11. قال بعض الشعراء: "والضدُّ يظهرُ حسنهُ الضدُّ"

يتناسب هذا القول مع قول أبي تمام في البيت الآتي:

أ بيضاء يصرعها الصبا من نعمةٍ خضرٌ كخطوط البانة الأملود

ب ما أظلتني غمامك أصبحت تلك الشهود عليّ وهي شهودي

ج وإذا أراد اللهُ نشر فضيلةٍ طويت أتاح لها لسان حسود

د لولا التخوّفُ للعواقب لم تزلْ للحاسد النعمى على المحسود

12. قال الإمام علي (عليه السلام):

وذي سفهٍ يواجهني بجهلٍ وأكرهُ أن أكونَ له مجيبا

يزيدُ سفاهةً وأزيدُ حلماً كعودٍ زادهُ بالإحراقِ طيبا

نجد معنى البيتين السابقين في:

أ لولا اشتعالُ النار فيما جاورت ما كان يعرفُ طيبَ عرقِ العودِ

ب لولا ترفُّعُ نفسي عن سفاهتكم أحرقتكم من لظى هجوي بنيرانِ

ج وإنَّ سفاه الشيخ لا حلم بعده وإنَّ الفتى بعد السفاهةِ يحلمُ

د ذو العقلِ يشقى في النعيمِ بعقلهِ وأخو الجهالةِ بالشقاوةِ ينعمُ

13. قال بشار بن برد:

إذا أنت لم تشرب مرارًا على القذى	ظمئت وأي الناس تصفو مشاربه
فعش واحدًا أو صل أخاك فإنه	مقارف ذنب مرة ومجانبه
ومن ذا الذي ترضى سجاياه كلها	كفى المرء نبلًا أن تعد معايبه
إذا كنت في كل الأمور معاتبًا	صديقك لم تلق الذي لا تعاتبه

نرى دعوة الشاعر في هذه الأبيات تتمثل في:

أ. العيش بعيدًا عن الآخرين.

ب. كثرة العتاب تفقد الإنسان أصدقاءه.

ج. معاتبة الأصدقاء على ما فيهم من خصال مذمومة.

د. التحلي بالصدق والابتعاد عن المعايب.

14. قال زهير بن أبي سلمى:

ومن يجعل المعروف من دون عرضه	يفره ومن لا يتق الشتم يشتم
ومن يك ذا فضل فيبخل بفضله	على قومه يستغن عنه ويذمم
ومن يغترب يحسب عدوًا صديقه	ومن لا يكرم نفسه لا يكرم
ومهما تكن عند امرئ من خليقة	وإن خالها تخفى على الناس تعلم

تتفاوت الأبيات الشعرية السابقة فيما تحمله من حكمة، ونجد البيت الشعري الأقوى هو:

أ. الأول.

ب. الثاني.

ج. الثالث.

د. الرابع.

15. قال النبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم)

"إنكم لتكثرون عند الفزع وتقلون عند الطمع"

في النص السابق نجد:

أ. طباقاً. ب. سجعاً

ج. مقابلةً د. جناساً.

16. قال سبحانه وتعالى:

{إنما نطعمكم لوجه الله لا نريد منكم جزاءً ولا شكورا} (الإنسان، 9)

وجه الشبه في الآية الكريمة يلتقي مع أحد الأبيات الآتية:

أ. كالشمع لا يبدو فضيلتها حتى تغشى الأرض بالظلم

ب. كالشمس في كبد السماء وضوؤها يغشى البلاد مشارقاً ومغاربا

ج. كشعاع الشمس في كل غدوة على ورق الأشجار أول طالع

د. كالشمس لا تبغي بما صنعت منفعةً عندهم ولا جاها

17. قال السياب:

أكاد أسمع العراق يذخر الرعود
ويخزن البروق في السهول والجبال
حتى إذا ما فض عنها ختمها الرجال
لم تترك الرياح من ثمود
في الواد من أثر.

الحالة النفسية التي تعبر عنها الأبيات السابقة:

أ. الخوف والقلق. ب. التشاؤم والاستسلام

ج. التفاؤل والقوة د. التفاؤل والتشاؤم.

8. قال علي محمود طه

وحلّي أدمُعَ الفجرِ قُبيلَ مغربِ الشمسِ
ولا تبكي على يومِكِ أو تأسَيْ(1) على الأمسِ
إليكِ(2) الكونَ فاشتفّي جمالَ الكونِ باللمسِ
حيّي الأزهارَ في كفّيكِ والأشواكَ في نفسي

عيّن من العبارات الآتية الوصف الذي ينطبق على الفتاة التي صورها الشاعر في الأبيات السابقة.

أ. ضريرة ومتفائلة ب. باكية وحزينة

ج. بائسة وفقيرة د. صغيرة تبيع الزهور

19. قال حاتم الطائي

وعاذلةٍ هبّت بليلٍ تلومني وقد غابَ عيّوقُ الثريّا فعرّدا(3)
تلومُ على إعطائيَ المالَ ضلّةً إذا ضنّ بالمالِ البخيلُ وصرّدا(4)
أريني جواداً ماتَ هزلاً لعلّني أرى ما ترينَ أو بخيلاً مخلّدا
ألمْ تعلمي أنّي إذا الضيفُ نابني وعزّ القِرى أقري السديفَ المسرهدا(5)

أصدق بيت شعري تعبيراً عن إحساس الشاعر وفكرته التي أراد أن يوصلها إلى المتلقي هو:

أ. الأول ب. الثاني

ج. الثالث د. الرابع

---

(1) تأسي: تحزني
(2) إليكِ: اسم فعل بمعنى خذي
(3) عيوق: نجم، عرّد: مال إلى الغروب
(4) صرّد: قلّل العطاء
(5) السديف: شحم سنام البعير، المسرهد: المقطّع

20. قال الشاعر:

أبت الوفاء فحاربت أوطانها ... فئة تحدت شعبها فأذ...

وتوسمت في الغرب أعظم قدرة ... فتطامنت تلقي إليه عنانها

صعرت فأكبرت المنافع وارتضت ... حفظ النضار فضيّعت وجدانها

عين مما يأتي الكلمة التي تلخص ما في الأبيات الثلاثة من أفكار

أ. الاستسلام

ب. الخيانة

ج. التحدي

د. الوحدة

ملحق (17)

درجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
1	23	14
2	26	17
3	20	16
4	24	19
5	26	18
6	21	20
7	14	22
8	22	15
9	27	16
10	15	11
11	15	19
12	22	10
13	18	12
14	24	16
15	25	11
16	27	15
17	26	11
18	24	12
19	17	20
20	26	27

المجموع: 442 321

المتوسط: 22,1 16,05

التباين 17,19 18,04

ملحق (18)

درجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار التذوق الأدبي

ت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
1	17	12
2	20	9
3	18	11
4	14	8
5	14	14
6	16	7
7	15	5
8	15	16
9	13	6
10	13	7
11	12	10
12	17	13
13	14	10
14	15	8
15	16	5
16	10	12
17	12	15
18	11	11
19	17	8
20	10	13

المجموع: 289 200

المتوسط: 14,45 10

التباين: 6,84 10,1

الذكاءات المتعددة والتذوق الأدبي

المصادر

المصادر

المصادر العربية

القرآن الكريم

1. أبركرومبي، لاسل، قواعد النقد الأدبي، ترجمة محمد عوض محمد، ط2، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 1986.
2. إبراهيم، أناظة، وناصي ناغور. أثر التعلم في اختبار الاستراتيجيات التعليمية، ورقة عمل مقدمة إلى الندوة الإقليمية في صعوبات التعلم، عمان، الأردن 2000
3. إبراهيم، رجب عبد الجواد. المدخل إلى تعلم اللغة العربية، دار الآفاق العربية، مصر 2003
4. إبراهيم، عبد العليم. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية والتربية الدينية، ط16، دار المعارف، القاهرة، 1992
5. ابراهيم، فوزي طه، ورجب أحمد الكلزة. المناهج المعاصرة، ط2، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة، 1986
6. إبراهيم، مجدي عزيز. التدريس الإبداعي وتعلم التفكير، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2005
7. ابن الأثير، ضياء الدين أبو الفتح. المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، القاهرة، د.ت.

8. ابن خلدون، عبد الرحمن، المقدمة، مؤسسة التاريخ العربي، دار إحياء التراث العربي، بيروت لبنان، د.ت.

9. ابن عبد ربه، أبي عمر أحمد بن محمد الأندلسي، العقد الفريد، ط2، ج2، لجنة التأليف والنشر، القاهرة، 1956

10. ابن فارس، أحمد بن الحسين، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ج1 -2، الدار الإسلامية للطباعة، مصر، 1990.

11. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، ط1، ج1، 4، 6، 7، دار صادر، بيروت، 2005

12. أبو حطب، فؤاد، التفضيل الجمالي وسمات الشخصية، المجلة الاجتماعية، العدد 1، القاهرة، 1973

13. ـــ، وسيد أحمد عثمان، التقويم النفسي، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1976

14. ـــ، وآمال صادق، علم النفس التربوي، ط3، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1984

15. أبو صالح، محمد صبحي، وآخرون، القياس والتقويم، مطابع الكتاب المدرسي، صنعاء، اليمن، 1996

16. أبو علام، رجاء محمود، قياس وتقويم التحصيل الدراسي، ط1، دار القلم، الكويت، 1987.

17. ـــــ مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط2، دار النشر للجامعات، مصر، 1999.

18. ـــــ حجم أثر المعالجات التجريبية ودلالة الدلالة الإحصائية. المجلة التربوية، العدد 8، جامعة الكويت، 2006

19. أبو لبدة، سبع محمد. مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي، ط1، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، الأردن، 1979

20. أحمد، محمد عبد القادر. طرق تعليم الأدب والنصوص، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1988

21. أدهم، علي. فصول في النقد والأدب والتاريخ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1979

22. إرنست، فشر. ضرورة الفن، بيروت، لبنان، د.ت.

23. إسماعيل، زكريا. طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2005.

24. إسماعيل، عز الدين. الأسس الجمالية في النقد العربي، عرض وتفسير ومقارنة، ط3، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1986

25. ـــــ تأملات في قضية التذوق، مجلة علامات، ج19، مجلد 5، جدة، 1996.

26. الإمام، محمد صالح. مؤشرات الذكاء المتعدد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة جامعة المنصورة، العدد 63، ج2، 2008.

27. الإمام، مصطفى محمود، وآخرون، التقويم والقياس، جامعة بغداد، 1990.

28. أمين، محمد، الحكم الجمالي وعلاقته بالإدراك الحسي والتذوق الفني، جامعة بغداد، كلية التربية الفنية، 2001، رسالة ماجستير غير منشورة

29. الأهدل، أسماء زين صادق، فاعلية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل العلوم وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الأول، العدد الأول، 2009

30. بار باره، جلكسرت، وآخرون، الموهبة الذكية، ترجمة كمال دواني، مركز الكتاب الأردني، الأردن، 1999.

31. البجة، عبد الفتاح حسن، دروس في اللغة والأدب، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن، 2003.

32. بدران، عبد المنعم أحمد، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة الذهنية، مطبعة العلم والإيمان، الأردن، 2008

33. بركات، محمد خليفة، علم النفس التعليمي، ج2، دار القلم، الكويت، 1976

34. البسيوني، محمود، تربية الذوق الجمالي، القاهرة، 1986

35. البغدادي، محمد رضا، الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في المناهج وطرق التدريس، مكتبة الفلاح، الكويت، 1981

36. البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا اثناسيوس، الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد، 1977

37. التميمي، ضياء عبد الله، قياس مستوى التذوق الأدبي لدى أقسام اللغة العربية في كليات التربية في بغداد، جامعة بغداد – كلية التربية - ابن رشد، 2001، أطروحة دكتوراه غير منشورة

38. جابر، جابر عبد الحميد، الذكاء المتعدد والفهم - تنمية وتعميق، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003

39. جبر، وليد، أساليب تدريس اللغة العربية، ط1، دار الفكر، عمان، 1991

40. الجبوري، قيس صالح، اثر العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص وتنمية التفكير الابتكاري لديهم، جامعة بغداد، كلية التربية، 2004، أطروحة دكتوراه غير منشورة.

41. جرادات، عزت، وآخرون، التدريس الفعال، مكتبة دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ت.

42. الجمبلاطي، علي، وأبو الفتوح التوانسي، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ط1، دار النهضة العربية، القاهرة، 1975

43. الجمحي، محمد بن سلام، طبقات فحول الشعراء، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2001.

44. جمهورية العراق، وزارة التربية، نظام المدارس الثانوية رقم 2 لسنة 1977 المعدل، بغداد، 1984

45. ــــ، الأهداف التربوية في القطر العراقي، ط2، مديرية مطبعة وزارة التربية، 1990

46. جميل، محمد جهاد، وريد الهويدي، أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير والإبداع، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، 2003

47. حسين، طه، في الأدب الجاهلي، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة 1927

48. حسين، محمد عبد الهادي، قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة، دار الفكر، عمان، الأردن 2003

49. ــــ، مدخلك العملي إلى ورش عمل في نظرية الذكاءات متعددة ط1، دار الفكر، عمان، الأردن، 2006.

50. ــــ، المدرسة الذكية والتقييم الأصيل، دار العلوم، القاهرة، 2008

51. حسين، مسلم حسب، جماليات النص الأدبي، دراسات في البنية والدلالة، دار السياب، لندن، 2007.

52. الحفني، عبد المنعم، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط 4، مطبعة أطلس، القاهرة، 1994

53 الحكيم، توفيق، فن الأدب، بيروت، لبنان، 1966.

54 حمدان، محمد صايل، قضايا النقد الحديث، ط1، دار الأمل، الأردن، 1990

55 الحمداني، موفق، اللغة وعلم النفس، دار الكتب، الموصل، العراق، 1982

56 حمودة، عبد العزيز، علم الجمال والنقد الحديث، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1999

57 حمودة، مصري، سيكولوجية التذوق الفني، دار المعارف، مصر، 1985

58 خاطر، محمود رشدي، ومصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة، القاهرة، 2000

59 الخالدي، صلاح، نظرية التصوير الفني عند سيد قطب، دار المنارة، جدة، السعودية، 1989

60 خفاجي، محمد عبد المنعم، الحياة الأدبية في عصر صدر الإسلام، ط2، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1980.

61 الخوالدة، محمد محمود وآخرون، طرق التدريس العامة، ط1، وزارة التربية والتعليم، مطابع الكتاب، اليمن، 1993

62 دافيدوف، لندال، مدخل علم النفس، ترجمة سيد الطواب، ومحمود عمر، دار المريخ، الرياض، السعودية، 1983.

63. دروان، روبرت: أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم، ترجمة محمد سعيد وآخرون، ط1، دار الأمل، إربد، الأردن، 1985.

64. الدليمي، طه علي حسين: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتب، الأردن، 2009.

65. الدمخ، مليحة سليمان: بناء برنامج تعليمي قائم على الذكاء المتعدد وقياس أثره في تحصيل مادة الثقافة الأدبية واللغوية وتنمية مهارات التفكير الاستنتاجي لدى طالبات المرحلة الثانوية في الأردن، جامعة عمان للدراسات العليا، 2006، أطروحة دكتوراه غير منشورة.

66. الدمرداش، فصلون سعد: أثر برنامج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل في النحو لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، جامعة الزقازيق، كلية التربية، 2006، أطروحة دكتوراه غير منشورة.

67. الرحيم، أحمد حسن: الطرق العامة في التربية، مطبعة الآداب، النجف الأشرف، 1969.

68. رينيه ويلك، وأوستن وارين: نظرية الأدب، ترجمة عادل سلامة، دار المريخ للنشر، الرياض، 1991

69. الزوبعي، عبد الجليل، وأحمد محمد الغنام: مناهج البحث في التربية، ج2، مطبعة العاني، بغداد، 1968.

70. ـــــ، وآخرون: الاختبارات والمقاييس النفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، 1981

71. ريان، كمال عبد الحميد. التدريس نماذجه ومهاراته. ط2. عالم الكتب، القاهرة، 2005.

72. السرحان، محي هلال. أصول تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية في المدارس الثانوية، مطبعة الإرشاد، بغداد، 1989.

73. السعدي عماد توفيق، وآخرون. أساليب تدريس اللغة العربية، ط1، دار الأمل، الأردن، 1992.

74. سلامة، عبد الحافظ محمد. تصميم التدريس. ط1. دار اليازوري، عمان، 2001.

75. سليم، مريم. علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، بيروت، 2004.

76. سعادة، نواف أحمد، وعبد السلام موسى العديلي. مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2008.

77. سمك، محمد صالح. فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1998.

78. السيد، محمود أحمد. الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، ط1، دار العودة، بيروت، 1980.

79. الشاروني، يعقوب. الحكايات المتعددة والقراءة بالحواس الخمس، ط1، المركز القومي للبحوث التربوية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2007.

80. شاهين، عبد الصبور، العربية لغة العلوم والتقنية، دار الاعتصام، القاهرة، 1986

81. الشايب، أحمد، أصول النقد الأدبي، ط8، مكتبة النهضة العربية، مصر، 1973.

82. شحاتة، حسن، تعليم النحو العربية بين النظرية والتطبيق، ط2، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1993.

83. شريف، صلاح الدين، التنبؤ بالتحصيل الدراسي في ضوء نظرية معالجة المعلومات والذكاءات المتعددة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 86، 1999

84. شيبي، مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، ط3، دار الشمس، القاهرة، 2000

85. الشمالي، نضال محمد فتحي، قراءة النص الأدبي منهجه ومعطياته، دار وائل، الأردن، 2009.

86. صالح، قاسم حسين، الإبداع وتذوق الجمال، ط1، دار دجلة، الأردن، 2008 .

87. الصديق، حسين، فلسفة الجمال ومسائل الفن عند أبي حيان التوحيدي، ط2، دار القلم العربي، سوريا، 2003.

88. الصديقي، ضياء، وعباس محجوب، فصول في النقد الأدبي وتاريخه، دار الوفاء، مصر، 1989.

89 الحريمي، أنعام قاسم: تمثيل المعلومات والتعلم المنظم ذاتياً وعلاقتهما بأشكال الذكاء المتعدد لدى طلبة الجامعة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، 2008، أطروحة دكتوراه غير منشورة.

90. الصمادي، عبد الله، وماهر الدرابيع: القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، دار وائل، عمان، الأردن، 2004

91 الصوفي، عبد المجيد رشيد: اختبار كاي2 واستخداماته في البحث الإحصائي، ط2، دار الاتصال، بيروت، 1985

92 ضيف، شوقي: الأدب العربي المعاصر في مصر، ط10، دار المعارف، مصر، 1992

93 طعيمة، رشدي أحمد: وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية، مصر، 1971

94 صقر، محمد إسماعيل، ويوسف حمادي: التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، الرياض، 1984.

95 الخضر، زكريا محمد، وآخرون: القياس والتقويم، مطابع الكتاب المدرسي، صنعاء، اليمن، 1999

96 العبادي، أحمد عبد الجبار: أثر التدريس بطريقة التنقيب الحفري في حفظ النصوص الأدبية والتذوق الأدبي والتفكير الإبداعي في مادة الأدب والنصوص لدى طلبة الصف الخامس الأدبي، جامعة بغداد، كلية التربية - ابن رشد، 2007، أطروحة دكتوراه غير منشورة.

97. عاشور، راتب قاسم، ومحمد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الأردن، 2003.

98. عبد الباري، ماهر شعبان، التذوق الأدبي طبيعته - نظرياته - مقوماته، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن 2009

99. عبد الحميد، شاكر، دراسة في سيكولوجية التذوق الفني، سلسلة عالم المعرفة، العدد267، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2001

100. عبد العزيز، صالح، التربية الحديثة، مادتها، مبادئها، تطبيقاتها العلمية، ط3، دار المعارف، مصر، 1969

101. عبد النور، جبور، المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، مصر، 1979.

102. عبد الهادي، نبيل، القياس والتقويم واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط1، دار وائل، عمان، الأردن، 1990

103. ـــ نماذج تربوية تعليمية معاصرة، ط 2، دار وائل، عمان، الأردن، 2004

104. عبسي، محمد مصطفى، التقويم في العملية التدريسية، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2010

105. عبيد، ماجدة السيد، مناهج وأساليب التدريس لذوي الحاجات الخاصة، ط 1، دار صفاء، الأردن، 2001.

106. عبيدات، ذوقان، وسهيلة أبو السميد، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دار الفكر، عمان، 2007.

107. عاشور، محسن علي فهد "أثر استخدام كل من استراتيجيتي نظرية تسكامبر للمعرفة واستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مبحث الجغرافيا في الأردن"، كلية الدراسات التربوية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، 2005، أطروحة دكتوراه غير منشورة.

108. بحراوي، نعمه رحيم، أصول تدريس النصوص الأدبية، وزارة التربية، معهد التدريب والتطوير التربوي، بغداد 1988 بحث مطبوع بالرونيو

109. عشماوي، محمد زكي، قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2009.

110. عصر، حسني عبد الهادي، الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، مركز الإسكندرية، مصر، 2000.

111. عطا، إبراهيم محمد، المرجع في تدريس اللغة العربية، ط 2، القاهرة، 2006

112. عطوي، جودت عزت، أساليب البحث العلمي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000

113. عطية، محسن علي، الكافي في أساليب اللغة العربية، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن، 2006

114. ـــــ، اللغة العربية مهارات عامة، دار المناهج، عمان، الأردن، 2009

115. عفانة، عزو إسماعيل، ونائلة الخزندار، مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات و الميول نحوها، التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، عمان، دار المسيرة، الأردن، 2004.

116 عفانة، عزو إسماعيل، ونائلة الخزندار، التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، ط2 دار المسيرة، عمان، الأردن، 2009.

117 عيسى، عبد الفتاح، التذوق الأدبي: أطواره، نظرياته، مجالاته، مطبعة الأمانة، القاهرة، 1987

118 عفيفي، محمد الصادق، النقد التطبيقي والموازنات، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1978

119 علام، صلاح الدين محمود، القياس والتقويم التربوي والنفسي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.

120 عمر، سام، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، 2002

121 عبيرات، مصباح، نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم، ط1، دار الفكر، الأردن، 2009.

122 العيساوي، سيف طارق، مستوى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية في تحليل النصوص الأدبية، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، 2005، رسالة ماجستير غير منشورة.

123 عيسى، فوزي سعد، النص الشعري وآليات القراءة، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2009

124. الغريب، رمزية، التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1977.

125. غزوان، عناد، التحليل النقدي والجمالي للأدب، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 1985.

126 فايد، عبد الحميد، رائد التربية العامة وأصول التدريس، ط3، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1975.

127 الفحام، شاكر، محاضرات في الموسم الثقافي، جامعة [illegible]، 1998.

128 قطامي، نايفة، تفكير وذكاء الطفل، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2010.

129 قطامي، يوسف، ونايفة قطامي، نماذج التدريس الصفي، دار زهران، عمان، 1993.

130 قطب، سيد، في التاريخ فكرة ومنهاج، ط7، دار الشروق، القاهرة، 1987

131 ـــــ، النقد الأدبي – أصوله ومناهجه، ط6، دار الشروق، القاهرة، 1990

132. قورة، حسين سليمان: دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، ط5، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2001.

133. كاردنر، هوارد: نظرية الذكاءات المتعددة بعد مرور عشرين سنة – ورقة عمل قدمها هوارد كاردنر، ترجمة محمد السعيد عبد الجواد أبو حلاوة، أطفال الخليج ذوو الاحتياجات الخاصة، www Gulfkids.com 2003

134. الكسواني، مصطفى خليل وآخرون: في تدريس النص الأدبي، دار صفاء، الأردن، 2010

135. الكلزة، رجب أحمد: المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الطالب الجامعي، السعودية، 1989

136. لطفي، عبد البديع: الشعر واللغة، ط1، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، 1969

137. اللقاني، أحمد حسين، وعلي الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرائق التدريس، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 1996

138. مجاور، محمد صلاح الدين: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية – أسسه وتطبيقاته التربوية، دار المعارف، مصر، 1969

139. معيد، سوسن شاكر: تنمية وتدريس الذكاءات المتعددة للأطفال، دار صفاء، الأردن 2009.

140. ـــــ الاختبارات النفسية (نماذج)، ط1، دار صفاء، الأردن 2010.

141. محمد، جميل مهدي. الإبداع ومشكلات البحث فيه، ندوة علمية في دور التربية في تنمية الابتكار، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن رشد، 1991

142. محمد، داود ماهر، ومجيد مهدي محمد. أساسيات في طرائق التدريس العامة، كلية التربية، جامعة الموصل، 1991

143. محمد، صباح محمود. التقويم، مفهومه، أهدافه، أدواته. بغداد، 1999

144. محمد، عشتار داود. الإشارة الجمالية في المثل القرآني، جامعة الموصل، كلية الآداب، 2004، أطروحة دكتوراه غير منشورة

145. محمود، زكي نجيب. في فلسفة النقد، دار الشروق، د. ت.

146. محيي، زينة سالم. أثر استعمال أسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الثاني معهد إعداد المعلمات مادة الأدب والنصوص جامعة بغداد، كلية التربية للبنات، 2005، رسالة ماجستير غير منشورة.

147. مدكور، علي أحمد. طرق تدريس اللغة العربية ط3، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2007

148. ـــــ تدريس فنون اللغة العربية – النظرية والتطبيق. ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن 2009.

149. ملحم، سامي محمد. سيكولوجية التعلم والتعليم – الأسس النظرية والتطبيق، ط2، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2006

150. مدكور، مصطفى، اللغة والحضارة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، د.ت.

151. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، اجتماع خبراء متخصصين في اللغة العربية، عمان، الأردن، 1972

152. ناقة، محمود كامل، أساسيات المنهج وتطبيقاته، دار الثقافة، القاهرة 1981

153. نوفل، محمد بكر، الذكاء المتعدد في غرفة الصف – النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الأردن، 2007.

154. النويهي، ثقافة الناقد الأدبي، ط2، مكتبة الخانجي، مصر، 1949

155. الهاشمي، احمد، جواهر الأدب في أدبيات وانشاء اللغة، ط2، دار المعرفة، بيروت – لبنان، 2007.

156. الهاشمي، عابد توفيق، الموجه العملي لمدرس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1972.

157. ـــــ، طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، 2006.

158. الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي، وطه علي حسين، استراتيجيات حديثة في التدريس، دار الشروق الأردن 2008

159 همام، طلعت، سين وجيم عن منهج البحث العلمي، ط2، دار عمان، الأردن، 1984.

160 الوائلي، سعاد عبد الكريم، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، دار الشروق، عمان، 2004

161 وجيه، إبراهيم، القدرات العقلية، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، 1977

162 الوحيدي، ميسون سليمان، أثر استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، الأردن، كلية الدراسات التربوية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، 2009، أطروحة دكتوراه غير منشورة

163 وهبي، مجدي، وكامل المهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، ط2، بيروت، 1984

164 ويست جون، القياس والتقويم، ترجمة محمد سعيد، دار يعرب، الأردن، 1993

165. يحيى، مصطفى، التربية الفنية والمسرح، دار غريب، القاهرة، 1991.

المصادر الأجنبية

166 Armstrong. multiple intelligen the classroom (2ed) Alexandria va, association for supervision and curriculum development. 2000.

167. Bloom b s ndothers handbook on formative and summative evaluation of student learning New-York: mcgraw-h.ll, 1971.

168 Buzan. the power of spritual. London thorsons, 200.

169 Chaplinp. dictionary of psychology. New York de.lpablishing, 1972.

170 Christon. maltiplie intelligences theory and practice in ad.ots. eric digest 1999, ed 441350.

.7 Dercer. students with learning disabilities, colombia; merr. publishing pany. (1997)

172 Doss the relationship between low achievement and bodily kinesthetic inf0nth and fifth- graders (fourth - graders motor development), dissertation abstract international. (1993)

173. Forum. what kind of multiple intelligence in formed instruction and assessment can be developed that will help adult learners deal with math anx-iety so they reach their stated goals, Boston, national center for learning (eric documents reproduction service no(2001) ed 453386.

174 Frank Marcella. an interactive procedure for developing literary appreciation and language skills, a paper presented at the annual meeting of teachers of English to speakers of other language (11-15 march), or-London, 1997

175 Gaillet. a history lesson in l (r comp: a nineteenth century ecological model of writing instruction " paper presented at the annual meeting of ference on college composition and communication 12-15 the mar phoenix 1997

176 Gardener multiple of mind, New-York, basic book 1983

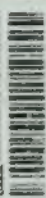
177 Gardener multiple intelligences as a partner in a school improvement educational leader ship 55(1) 1997

178 Good. dictionary of education 2nded, New-York 1959

179 King. salience and critical thinking skills: changes during the student teaching experience "paper presented the annual meeting of the mid- south educational research association Nov 10-12 th , new Orleans, 1993.

180 Webster's encyclopedic unabridged Dictionary of the English language, litera - ture. New-York; dilithumn press 1994

الذكاءات المتعددة
والتذوق الأدبي





دار المنهجية
الدار المنهجية للنشر والتوزيع
عمان - شارع الملك حسين - مجمع الفحيص التجاري
تلفاكس +962 6 4611169
E-mail: info@Almanhajiah.com
ص.ب 922762 عمان 11192 الأردن



